

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LETTRES**

**PAR
MÉRÉDITH GRONDIN**

**« PRÉSENCE DES AUTEURS ET EXPLOITATION DU TEXTE LITTÉRAIRE
QUÉBÉCOIS DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE 1921 À 2001 »**

AVRIL 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Remerciements

Tout d'abord, je dois remercier mon directeur, monsieur Jacques Paquin, de m'avoir suivie pendant ces quatre années de recherches et de rédaction.
Votre patience et votre compréhension m'ont touchée, réellement.

Maman, papa (tous deux enseignants) et Jérôme qui m'encouragent dans tout ce que j'entreprends.

Mes amis et mes collègues enseignants qui savent trouver les bons mots.

Tous les jeunes qui ont été, un jour, assis dans ma classe.
Chacun d'eux m'a marquée.

Un merci tout spécial à ma chère grand-maman, Thérèse Courchesne, qui s'est toujours passionnée pour l'enseignement. Grâce à son enthousiasme et ses histoires que j'adore écouter, elle a su me transmettre le goût de changer la vie des jeunes autour de moi. Je suis fière d'être la neuvième génération d'enseignantes chez les Courchesne.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : Contexte et problématique.....	7
1.1 Historique de l'étude.....	7
1.2 Problématique et but de la recherche.....	13
CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel.....	16
2.1 Les genres.....	16
2.1.1 Roman.....	16
2.1.2 Poésie.....	17
2.2 La littérature et les classiques littéraires.....	18
2.3 La légitimation.....	20
CHAPITRE 3 : Méthodologie.....	21
3.1 Éléments de méthodologie.....	21
3.2 Présentation du corpus.....	23
CHAPITRE 4 : Présence des auteurs et des textes littéraires québécois dans les manuels scolaires.....	31
4.1 La nationalité des auteurs dans les manuels de 1921 à 2001.....	33
4.1.1 Origine des auteurs de 1921 à 2001.....	34
4.1.2 Auteurs les plus populaires.....	43
4.1.3 Auteurs qui disparaissent plusieurs années pour revenir par la suite.....	48
4.1.4 Auteurs nés avant le dix-septième siècle.....	49
4.2 Les textes présents dans les manuels.....	51
4.2.1 Textes présents selon l'origine de l'auteur.....	51
4.2.2 Textes les plus populaires.....	54

4.3 La présence de poèmes et de romans.....	56
4.4 Le cas de la chanson.....	57
4.5 Les textes et auteurs religieux.....	58
Conclusion partielle	60
4.6 Utilisation de textes littéraires.....	61
4.6.1 Avant la parution du rapport Parent (1963-1964).....	62
4.6.1.1 La langue au service des textes littéraires.....	63
4.6.1.2 Les textes littéraires au service de la langue.....	69
4.6.2 Après la parution du rapport Parent (1963-1964).....	71
4.7 Travail demandé sur les textes littéraires.....	74
Conclusion.....	76

CHAPITRE 5 : Les manuels scolaires comme processus

de légitimation du corpus littéraire.....	78
5.1 Le choix des textes.....	82
5.2 Les types de légitimation.....	84
5.2.1 La légitimation par l'institution littéraire.....	84
5.2.2 La légitimation par l'institution scolaire.....	88
5.2.3 La légitimation par les revues littéraires.....	89
5.2.4 Légitimation religieuse.....	89
5.2.5 Légitimation identitaire et historique.....	91
5.3 Le cas de la chanson.....	91
5.4 Importance des textes québécois dans les manuels.....	94
Conclusion.....	97

CONCLUSION.....	99
-----------------	----

BIBLIOGRAPHIE.....	106
--------------------	-----

ANNEXE 1 – Liste des tableaux.....	110
------------------------------------	-----

ANNEXE 2 – Exercices de prononciation du manuel de 1958.....	111
--	-----

INTRODUCTION

L'enseignement de la littérature au secondaire, quoi en penser? Certains y voient une perte de temps, d'autres un moyen de cultiver nos jeunes. Que ce soit au XIX^e siècle, à l'époque de l'enseignement des belles-lettres ou aujourd'hui avec le renouveau pédagogique, les enseignants s'appuient sur des textes littéraires présents dans les manuels scolaires pour présenter la littérature. Jusque dans les années soixante, la littérature française était à l'honneur. Puis, doucement, le vent a tourné. Les auteurs québécois ont vu peu à peu leurs textes prendre plus d'espace dans les manuels scolaires. La parution du rapport Parent en 1963-1964 et le courant nationaliste des années soixante et soixante-dix y sont pour beaucoup. Ces deux événements sont venus soutenir que le Québec avait bel et bien une culture qui lui était propre et qu'il fallait la protéger. Un des moyens de la protéger est de l'enseigner, car montrer à nos jeunes ce que nous sommes et ce que nous avons été est essentiel pour transmettre notre bagage culturel.

Le Ministère de l'Éducation, créé en 1964 à la suite d'une recommandation du rapport Parent, préconise, dans chacun de ses programmes qui ont suivi, la lecture d'œuvres littéraires québécoises. Or, ce qui est surprenant, c'est que l'élaboration d'un corpus idéal de livres à lire n'a jamais été fait. Outre les œuvres complètes, les élèves sont aussi confrontés à des textes littéraires dans leurs manuels. Le choix de ces textes dépend des enseignants et des maisons d'édition. En effet, le Ministère se contente de suggère, mais sans rendre obligatoire l'enseignement de certains textes.

Il est toutefois établi depuis bien longtemps que lire des textes littéraires comprend plusieurs vertus. Le rapport Parent y allait de cette recommandation dans l'article 599 :

La lecture d'œuvres nombreuses, aussi bien classiques que contemporaines, habitue l'élève à des manières de penser, à des visions du monde différentes de la sienne, lui apporte une certaine compréhension de l'autre, de la diversité des sensibilité et des vies, que l'existence pourrait difficilement lui apporter de façon aussi riche et aussi variée ; compréhension et perception qui, par choc en retour, enrichiront sa propre vie, la perception sensible et intellectuelle qu'il en a, les dimensions morales et esthétiques qu'elle comporte.¹

Depuis le rapport Parent, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à l'importance de la lecture de textes littéraires et surtout, comment bien les enseigner. Une des dimensions de ces études qui nous intéresse est l'enseignement de textes québécois. Ces textes « nationaux » revêtent à nos yeux une saveur particulière puisqu'il n'y a pas de corpus à étudier à l'école, de sorte que nous sommes en droit de nous interroger sur la culture qui est transmise à nos jeunes.

Ainsi, notre réflexion s'est amorcée avec le questionnement sur l'importance d'un corpus à enseigner. Quelques études ont été faites à ce sujet, dont une thèse de Jean-François Boutin² sur le fait d'imposer un corpus de textes littéraires au primaire et au secondaire. L'auteur en tire trois conclusions : il faut un corpus, il n'y a pas d'entente générale sur ce qui est de la littérature et, selon les entrevues qu'il a réalisées, nous pouvons séparer en trois points de vue les conceptions des protagonistes sur le milieu littéraire, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une seule grande littérature, il existe une littérature, mais elle est hiérarchisée et il y a une double littérature (générale et pour la jeunesse). Par la suite, une autre recherche sur l'enseignement de la littérature a attiré notre attention, cette fois-ci au collégial. Josée Beaudoin s'est demandé s'il y avait un corpus d'œuvres enseignées qui se dégageait des cours

¹ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, Bibliothèque de la Législature du Québec, 1963.

² Jean-François Boutin, « La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première », thèse, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, 1999.

de français au cégep depuis 1994³. Elle a sondé des professeurs de cégep pour savoir ce qu'ils faisaient lire à leurs étudiants. Elle en vient à la conclusion qu'il y a un manque d'uniformité d'un cégep à l'autre, probablement en raison de la grande latitude permise par le Ministère de l'Éducation.

Ces deux recherches ont ainsi alimenté notre réflexion et nous avons voulu savoir ce qui se passait à l'école secondaire, particulièrement concernant l'enseignement des auteurs québécois. C'est dans cette dernière optique que nous avons consulté un ouvrage de Monique Lebrun qui nous amena finalement sur notre piste de réflexion finale. Lebrun a étudié, entre autres, la place que prenaient le texte littéraire et les auteurs québécois dans les manuels scolaires de 1960 à 2004⁴. À partir de ces conclusions, nous avons poussé plus loin. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser entre autres la nationalité des auteurs depuis 1920, en cinquième secondaire ou l'équivalent afin de faire davantage ressortir les liens entre la présence d'extraits de textes littéraires et le rapport à la culture telle que vécue à l'intérieur de la période visée par ce mémoire. Nous pouvions nous demander dans quelle proportion étaient étudiés les auteurs québécois par rapport aux auteurs français et étrangers. En lien avec les deux premières études consultées, nous nous sommes demandé, compte tenu qu'il n'y a pas de corpus obligatoire, s'il y a un corpus qui se dégage naturellement des manuels.

Maintenant, nous savons que la question du corpus reste négligée et ce malgré que le Ministère donne des orientations relativement précises sur les approches à adopter en enseignement de textes littéraires. Or, connaître et pouvoir analyser ces choix nous permettraient de mesurer la part que jouent ces textes dans l'apprentissage des élèves :

³ Josée Beaudoin, *La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial en 1994*, mémoire de maîtrise, Faculté des Lettres, Université Laval, 1999.

⁴ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006.

La question du choix des textes qu'il convient d'enseigner à l'école secondaire n'est devenue problématique que vers la fin des années 60. Jusque-là prévalait une relative unité du corpus textuel de référence : la culture enseignée était principalement littéraire et classique, et la pédagogie reposait sur l'imprégnation et l'imitation de modèles que l'on vénérât comme des chefs-d'œuvre incontournables⁵.

Le Ministère suggère mais ne rend pas essentiel l'enseignement de certains textes. Dans les programmes d'études, il n'est pas stipulé qu'une œuvre en particulier soit obligatoire. Au mieux, le programme de 1995 donne les indications suivantes quant au contenu des textes littéraires à étudier en secondaire cinq (un niveau que nous étudierons ultérieurement) :

- textes de type narratif
 - o divers genres de romans
- textes de type dialogal
 - o des pièces de théâtre variées, dont des textes engagés
- textes de type poétique
 - o des chansons et des poèmes variés, dont des textes engagés.⁶

Comme il n'y a pas de mention concernant les auteurs québécois, on peut se demander si le Ministère le considérerait comme un critère. « L'enseignement de la langue maternelle⁷ (...) doit permettre à l'élève de découvrir les valeurs socio-culturelles propres à la communauté québécoise et de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs pour se les approprier ou pour les renouveler⁸ ». Il existe donc un manque flagrant d'uniformité dans le choix des textes. Les auteurs, qu'ils soient québécois, français ou étrangers y trouvent leur place sans qu'on sache très bien les critères qui ont présidé à leur sélection, mise à part l'importance ci-haut mentionnée d'enseigner les textes québécois.

À la lumière de ces réflexions, nous avons décidé de nous pencher sur les textes qui étaient enseignés dans les manuels scolaires en portant une attention aux auteurs et aux textes québécois. Nous étudierons d'abord l'histoire du manuel scolaire de français de la Conquête à

⁵ Jean-Louis Dufays, « Pour une lecture littéraire », dans Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, Gaétan Morin Éditeur, Montréal, 2000, p. 73.

⁶ *Le français - Enseignement secondaire - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1995, p. 17.

⁷ Dans le programme actuel on utilise plutôt l'expression le français comme langue d'enseignement.

⁸ *Français langue maternelle - 5e secondaire - Formation générale - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1980, p. 9.

aujourd'hui et nous expliquerons plus précisément notre problématique à la suite à ce survol. Dans le deuxième chapitre, différents concepts seront expliqués et adaptés aux besoins de notre recherche; enfin, dans le troisième chapitre, nous expliquerons notre méthodologie et présenterons les manuels de notre étude. Le chapitre quatre servira à présenter les résultats de notre recherche et à les analyser. Nous ferons l'inventaire des écrivains présents dans les manuels, qu'ils soient québécois, français ou étrangers et nous verrons s'il y a des auteurs incontournables. Nous procéderons de manière identique pour les textes eux-mêmes. Dans une seconde partie, nous examinerons le travail qui est exigé aux élèves et nous pourrions constater une différence dans les approches selon que celles-ci sont appliquées avant et après le rapport Parent. Finalement, au cinquième chapitre, nous avons voulu comprendre ce qui faisait qu'un texte se retrouvait dans un manuel scolaire. Nous avons donc élaboré quelques concepts de légitimation (légitimation par l'institution littéraire, légitimation par l'institution scolaire, légitimation par les revues littéraires, légitimation religieuse et légitimation identitaire et historique) qui pouvaient expliquer leur présence dans les manuels et avons tenté de les appliquer à quelques uns de nos textes.

Au cours de ce travail, nous nous sommes confrontée à quelques limites. Premièrement, nous sommes consciente que les manuels que nous analysons ne représentent pas tous les manuels produits depuis 1921. Notre échantillon vise à illustrer certains phénomènes et appuyer nos dires, mais nous admettons d'entrée de jeu que nos données auraient pu être quelque peu différentes si nous avions étudié un corpus plus large.

Deuxièmement, nous avons tenté de trouver une équivalence des niveaux à analyser avant et après 1964. Pour la période plus récente, nous avons choisi le secondaire cinq, car il représente aujourd'hui la formation minimale à laquelle est tenu l'élève, et c'est

généralement le niveau minimal atteint par les élèves pour avoir un premier diplôme. Pour avant 1964, nous trouvions que prendre le niveau où les jeunes avaient environ 16 ans n'était pas équivalent puisque les manuels étaient beaucoup plus spécifiques et parfois étroitement liés avec la philosophie et la rhétorique : donc non comparables. Nous avons choisi de nous concentrer aussi sur le niveau moyen atteint par les élèves de cette époque, ce qui était entre la sixième et la huitième année (entre 12 et 14 ans).

Nous sommes finalement consciente d'une troisième limite de notre recherche : le choix des textes. Nous avons dû nous limiter et trouver des genres à analyser que nous pouvions comparer durant les quatre-vingts ans de notre étude. La poésie nous apparaissait comme évidente étant donné qu'elle fait partie du programme de cinquième secondaire et qu'elle est présente dans tous les manuels de notre corpus d'avant 1964. Quant au deuxième genre, nous cherchions une forme narrative. Dans le programme de cinquième secondaire, le théâtre et le roman sont à l'étude. Avant 1964, le théâtre était non seulement plus rare, mais les auteurs étaient essentiellement français ou britanniques, ce qui explique son absence de notre étude. Il nous restait donc le roman. Nous avons dû tracer une ligne pour délimiter ce que nous retenions comme roman et ce que nous rejetions. Certes, cette ligne a éliminé quelques textes narratifs, mais nous devions réduire notre échantillonnage et nous trouvions que certains textes, par exemple les biographies religieuses, n'avaient pas leur équivalent après 1964. Nous voulions trouver un genre qui pouvait être présent de 1921 à 2001, ce qui n'était pas le cas de tous les textes narratifs présents dans les manuels.

CHAPITRE 1 : Contexte et problématique

1.1 Bref historique de l'enseignement au Québec

L'histoire du manuel scolaire québécois au secondaire remonte à la Conquête⁹. Avant cela, les manuels étaient importés de France. Après 1763, constatant que l'avenir de leurs enfants passait par une éducation dans un système anglophone et que les postes les plus prestigieux étaient anglophones, les francophones se désintéressèrent de l'éducation en retirant leurs enfants des écoles. Vers 1787, une commission d'enquête est lancée pour comprendre le faible niveau de scolarisation des francophones et proposer des pistes de solutions. La recommandation est simple : « le nouveau système scolaire se devra d'instruire les francophones dans la langue de Shakespeare et ainsi préparer à long terme leur conversion au protestantisme¹⁰ ». En réalité la recommandation n'a jamais été appliquée, mais les parents ont tout de même éprouvé des craintes que l'éducation de leurs enfants souffre de lacunes. Il n'en demeure pas moins que cette réaction dénote une volonté d'organisation. Certes, les écoles privées sont accessibles, surtout en milieu urbain, mais généralement, les Canadiens français n'ont pas les moyens d'y envoyer leurs enfants.

Puis, en 1789, l'*Acte pour l'établissement d'écoles gratuites et l'avancement des sciences* favorise la construction d'écoles élémentaires. Comme le gouvernement n'a pas de pouvoir sur les écoles privées, celles-ci fleuriront dans les villes afin de dispenser un enseignement francophone et catholique. Or, le lien avec la France est coupé, il s'ensuit donc une pénurie de manuels scolaires. Les colons s'en plaignent, sans résultat : « [m]ême si nos dirigeants écrivent au gouverneur pour demander les biens des jésuites, afin de permettre

⁹ Richard Leclerc, *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*, Sillery, éditions du Bois-de-Coulange, 1989.

¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

l'éducation de nos jeunes, cela reste sans réponse¹¹ ». Pourquoi réclamer les biens des jésuites? C'est que la communauté ferme en 1800 et laisse beaucoup de matériel.

En 1824, une nouvelle loi, la *loi des écoles de fabrique*, donne la responsabilité de la construction des écoles aux paroisses. C'est l'avènement des écoles de rang :

Propagandiste d'une idéologie axée sur la religion, l'agriculture et la famille, l'école de rang, bien souvent la seule institution communautaire de rang, aura jeté les bases du système d'éducation québécois dans nos campagnes¹².

C'est donc dans chaque paroisse qu'est établi le programme d'instruction. Comme on s'en doute, les écoles de rang disposent de moyens limités. Parallèlement, les anglophones envoient leurs enfants dans des écoles gérées par les Institutions royales, elles-mêmes administrées par le Gouverneur général. Ce système d'écoles devait s'adresser aux anglophones et aux francophones, mais il sera presque exclusivement fréquenté par les anglophones.

En 1846, à la suite du Rapport Durham, où le manque d'éducation des Canadiens est fortement souligné, le gouvernement met sur pied les Bureaux d'examineurs à Québec et à Montréal qui doivent recommander les manuels scolaires à utiliser. On tente d'organiser l'école de rang. Pour ce faire, il faut mettre en place et gérer un budget pour payer la maîtresse d'école et le matériel nécessaire au bon fonctionnement de l'école. Le Conseil de l'Instruction publique (C.I.P.) décide donc de recenser tous les enfants âgés de 7 à 14 ans en 1845-1846 afin d'exiger des parents une cotisation¹³. Avant cette année-là, la cotisation était volontaire, par conséquent, elle était souvent honorée par les plus nantis du village. Avec cette nouvelle taxe, vint la *Guerre des éteignoirs*. Les gens accusent le C.I.P. de rendre l'école peu

¹¹ Hélène Lafrenière, *Histoire et histoires de vie des écoles de rang*, mémoire, M.A., département d'éducation, UQTR, 1997, p.25.

¹² Jacques Dorion, *Les écoles de rang au Québec*, Montréal, Les éditions de l'homme, 1979, p. 17.

¹³ *Ibid.*, p. 338.

accessible à tous, d' « éteindre » le savoir, d'où la formule adoptée par les contestataires. En guise de protestation, on vandalise des écoles de rang et certaines sont même incendiées. D'un côté, les parents veulent que leurs enfants soient instruits, quitte à ce qu'ils négligent une partie de leur travail sur la terre familiale quelques jours par semaine; mais de l'autre, ils n'ont pas les moyens de payer les coûts que représente cette éducation. Finalement, on fait des compromis de part et d'autre. Par exemple, on accepte les paiements en corde de bois pour chauffer l'école : « En 1845, à New Richmond, l'instituteur reçoit tous les mois comme partie de son salaire, les produits de la terre comme la farine et la viande, l'autre partie en marchandises au magasin du village¹⁴ ». En 1853, à la suite d'une enquête menée pour évaluer la bonne marche du système scolaire¹⁵, on en arrive à la conclusion qu'il faudrait uniformiser les manuels et faire un suivi pédagogique.

En 1859, après une autre enquête, la loi 19 impose plusieurs recommandations dont la construction des premiers programmes et le choix des manuels scolaires. Le surintendant de l'époque, Pierre-Joseph-Olivier Chauveau recommande la publication de certains livres ainsi que du matériel, tel des cartes de géographie. Dans le cadre de son programme, la maîtresse enseignait : « le catéchisme, l'Histoire du Canada, l'arithmétique, le français, l'Histoire sainte, la géographie, l'agriculture et les arts ménagers, les cours de bienséance, le dessin¹⁶ ». Par ailleurs, on constate un manque si criant de manuels qu'on se voit obligé d'en importer de France et des États-Unis. Cependant, ni le programme ni les manuels ne sont utilisés tels que le Conseil l'aurait souhaité.

L'implication des Frères des Écoles chrétiennes au Canada français va beaucoup améliorer la situation. Ces frères arrivent dans le Bas-Canada en 1837 à la suite du cri

¹⁴ *Ibid.*, p. 342.

¹⁵ Hélène Lafrenière. *op. cit.*, p. 60-61.

¹⁶ *Ibid.*, p. 101.

d'alarme que Mgr Lartigue lance en France. Ce dernier est inquiet de l'avenir des jeunes Canadiens. Les Frères s'impliquent donc de plus en plus dans l'éducation et en viennent même à publier leurs propres manuels. Comme l'école est étroitement liée à la religion, le Comité catholique dicte des conditions d'impression des manuels, l'une d'entre elles concernant la proportion de contenu national soit dans le sujet traité, soit par les origines de l'auteur¹⁷. De plus, on privilégie deux manuels canadiens du dix-neuvième siècle dans les écoles :

En 1856, F.-X. Garneau publie son Abrégé d'histoire du Canada. Puis en 1867, Napoléon Lacasse publie un traité d'Analyse et de ponctuation dont tous les textes étaient tirés d'auteurs canadiens. C'était le signal de la nationalisation des manuels destinés à l'enseignement primaire¹⁸.

Progressivement, on assiste à une nationalisation du contenu et de la provenance des manuels.

Lors de la Confédération en 1867, le système d'éducation connaît une série de modifications qui vont améliorer sa structure. Les instances supérieures se consolident et l'administration des écoles est implantée en fonction de leur confessionnalité : catholique ou protestante. Du début du XX^e siècle au rapport Parent de 1963-1964, les programmes étaient des « programmes-cadres », c'est-à-dire qu'ils dictaient de manière très précise l'acquisition des savoirs des élèves et les tâches des enseignants. C'est en 1905 que le programme s'est uniformisé pour l'ensemble de la province. On classe la matière en fonction de chaque niveau et on suggère certaines interventions pédagogiques. Cependant, il reste un écart entre les principes défendus par le programme et la manière dont il est appliqué par les maîtresses d'école. Ce manque de structure perdurera jusqu'en 1963-1964.

Au début du XX^e siècle, Camille Roy, membre du clergé et critique littéraire, s'intéresse à la littérature et à l'histoire du Canada. Il donne des conférences et écrit des livres

¹⁷ *Ibid.*, p. 102.

¹⁸ *Idem.*

sur la survie de la « race canadienne-française » qui l'inquiète beaucoup. Devant l'absence d'une histoire de la littérature canadienne-française, il en vient à écrire lui-même un manuel d'histoire littéraire en 1918. Il souhaite ainsi valoriser notre littérature et s'en fait un ardent défenseur :

Notre littérature, riche de jeunesse plus que de travaux, doit nous être chère cependant, et pour cette raison primordiale que sans elle notre vie canadienne ne serait pas complète, et que sans elle il manquerait quelque chose d'essentiel à nos destinées françaises en Amérique¹⁹.

Camille Roy multipliera par la suite les ouvrages sur la littérature canadienne et sa défense. Dans son discours *Pour conserver notre héritage français*, Camille Roy fait l'éloge de quelques auteurs canadiens : Garneau, Ferland, l'abbé Casgrain, Crémazie, Fréchette, Pamphile Lemay, Philippe Aubert de Gaspé et Gérin-Lajoie. Il mentionne rapidement Arthur Buies, Faucher de Saint-Maurice, Adolphe Routhier, Albert Lozeau et Émile Nelligan entre autres²⁰. Camille Roy est aujourd'hui reconnu comme un pionnier dans la réflexion sur l'enseignement de la littérature d'ici. Il est inquiet de l'avenir de la culture francophone au Québec et veut sensibiliser la population et l'élite québécoises à la survie du peuple par le maintien de sa langue et la valorisation de sa littérature. Dans les années suivantes, son cri d'alarme sera entendu, mais l'intégration d'une littérature nationale dans le cursus de l'enseignement restera difficile et arbitraire.

Ainsi, avant 1963, on note de grandes différences selon les écoles et les régions. Les autorités émettent le souhait d'harmoniser le système d'éducation. Le rapport Parent, commandé par le ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie²¹, dans les années soixante, aura un grand impact sur l'avenir des programmes dans les écoles du Québec. Ce rapport révolutionne le monde de l'éducation en créant le Ministère de l'Éducation, en rendant l'école

¹⁹ Camille Roy, *Pour conserver notre héritage français*, Montréal, Éditions Beauchemin, 1937, p. 154.

²⁰ *Ibid.*, p. 157-158.

²¹ André Lemelin et Claude Marcil, *Le purgatoire de l'ignorance : L'éducation au Québec jusqu'à la Grande Réforme*, Saint-Nicolas, MNH, 1999, p. 111.

obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans, en créant les polyvalentes et les cégeps et en imposant un programme uniforme dans toute la province. Le rapport se prononce en particulier sur l'enseignement de la littérature dans l'article 613 :

L'enseignement de la littérature canadienne, l'utilisation de textes canadiens dans les volumes consacrés à l'enseignement de la langue maternelle doivent également faire l'objet de recherches et d'expérimentations ; l'esprit critique doit ici équilibrer un sentiment national légitime ; l'on rendrait sans doute un mauvais service à la littérature et aux écrivains canadiens en se montrant moins exigeants à l'égard de cette littérature qu'à l'égard de toute autre littérature. Par ailleurs, on ne peut se fermer les yeux devant le phénomène que représente l'intérêt extraordinaire manifesté par les étudiants à l'endroit de la littérature canadienne ; l'enseignement de cette littérature pourrait s'orienter en partie vers une étude des aspects sociologiques que comportent les œuvres littéraires et se rattacher, de cette façon, à une sorte d'anthropologie culturelle ou de psychologie nationale ; ce serait sans doute la manière la plus adroite de traiter la plus grande partie des œuvres canadiennes ; l'étude proprement esthétique ne devrait s'attacher qu'aux œuvres, en général, plus récentes, qui se situent véritablement au niveau esthétique²².

Nous sentons donc, dès les années soixante, une urgence d'agir par rapport aux auteurs canadiens. Le rapport Parent suggère d'inclure ces auteurs dans l'enseignement à partir d'un engouement qu'auraient les élèves envers leur littérature. D'autant plus qu'à cette époque, les domaines liés à la culture connaissent une hausse de popularité chez les jeunes. De 1964 à 1969, il y a un programme éponge, pris entre deux modes de pensée qui tente de concilier la tradition et la modernité. En 1969, paraît le «programme-cadre». Il est très souple, mais peu précis sur les objectifs à atteindre. Les didacticiens veulent à cette époque donner plus de liberté aux enseignants. Le programme-cadre aboutit à un resserrement des exigences en 1979 avec le «programme-habiletés». Ce dernier détaille les objectifs et les contenus essentiels pour chaque niveau. Par contre, on lit, concernant le texte littéraire : « L'objet littéraire ne faisait pas partie des priorités ministérielles de la formation des élèves en classe de français²³. Ce

²² Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, op. cit.

²³ Judith Émery-Bruneau, « Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques », thèse, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 2010, p. 10.

programme est resté en place jusqu'au programme de 1995, qui lui aussi est peu directif sur l'enseignement des textes littéraires²⁴. Puis, suivit le renouveau pédagogique présentement en vigueur. Depuis ce temps, quoique les programmes subissent des modifications, la sélection des textes littéraires demeure la seule responsabilité de l'enseignant : il n'est pas obligé d'enseigner tous les textes se trouvant dans le manuel.

1.2 Problématique et objectifs de la recherche

Ce travail vise à analyser la présence des auteurs et l'exploitation des textes littéraires présents dans les manuels scolaires depuis 1921 en portant une attention particulière aux auteurs québécois. L'enseignement de la littérature étant souvent relégué au second plan dans les cours de français au profit de la grammaire, il sera pertinent de voir quelle culture littéraire est léguée aux jeunes sur les bancs d'école et quels exercices leur sont imposés sur ces textes littéraires.

Revenons brièvement sur la recherche faite par Josée Beaudoin concernant la littérature au Cégep²⁵. Madame Beaudoin voulait savoir si on pouvait dégager un corpus des œuvres enseignées au collégial. Elle en vient à la conclusion que le corpus varie beaucoup d'un cégep à l'autre. À la différence de notre étude, il n'y a pas de manuel scolaire au collégial et les œuvres retenues sont des œuvres complètes, tandis que pour notre part, nous penchons sur les extraits triés des manuels scolaires et nous ne touchons pas aux lectures sous forme de livres que les enseignants rendent obligatoires. Une des conclusions intéressantes que nous propose ce mémoire est qu'au collégial « [la] quantité d'œuvres québécoises a diminué avec la réforme et, inévitablement, la littérature française occupe une

²⁴ *Ibid.*, p. 11.

²⁵ Josée Beaudoin, *La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial en 1994*, op. cit.

place de choix dans les plans de cours. Cependant, il est faux de prétendre que ce sont les œuvres québécoises qui ont laissé toute la place à la littérature française²⁶ ». Dans notre étude, nous supposons justement le contraire, que la place de la littérature québécoise a considérablement augmenté avec les années.

Cette perspective fait en sorte que, nous ne pouvons passer sous silence le travail de Monique Lebrun. Dans *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Lebrun a analysé différents manuels dans différentes matières scolaires. Concernant les manuels de français (l'étude de Lebrun couvre les années 1960 à 2004), elle donne des éclaircissements sur la présence croissante des textes québécois :

[L]e phénomène le plus frappant est celui de l'augmentation graduelle de la part de littérature québécoise dans le corpus littéraire. (...) [Depuis la 3^e période, environ] 60% des manuels consacrent au moins la moitié de leurs pages à la littérature québécoise et environ 8% à 10% d'entre eux y réservent les trois quart de leur espace²⁷.

Cela découle sans aucun doute du développement du sentiment national dans les années soixante-dix. Le fait que la part de littérature québécoise augmente ne fournit pas seulement des indices sur la littérature comme telle, mais sur toute la culture d'un peuple. En effet, à cette époque, on remarque l'émergence, d'une quantité appréciable d'auteurs québécois. D'une part, on constate une effervescence dans les domaines culturels au Québec et d'autre part, il y a une volonté de se démarquer, de créer cette culture québécoise :

[L]es écrivains se définissent largement en fonction du champ culturel [...]. Au Québec, des phénomènes culturels et sociaux comme le « joual », la « québécoiserie », la « contre-culture », l'« engagement », le « féminisme » ont constitué des enjeux par rapport auxquels les écrivains des trente dernières années ont eu à se définir, à prendre position²⁸.

Notre étude se situe dans le prolongement de l'ouvrage de Lebrun. En revanche, du point de vue du corpus, notre approche se distingue cependant de cette dernière dans la mesure où

²⁶ *Ibid.*, p. 87.

²⁷ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, op. cit., p. 119.

²⁸ Jacques Pelletier, *Le roman national*, Montréal, VLB éditeur, 1991, p. 16.

nous avons ciblé uniquement des manuels de cinquième secondaire ou alors le plus haut degré de scolarisation moyen, alors que l'universitaire a quant à elle tenu compte de tous les degrés du cursus au secondaire. En outre, elle a découpé la période des publications en 5 périodes qui couvrent au total les années 1960-2004, qui regroupent au total 40 manuels.

Ce parcours des ouvrages consacrés à l'enseignement de la littérature québécoise vient confirmer que les textes québécois sont mis au programme parce qu'ils sont porteurs de l'identité et de la culture francophones en terrain anglophone. Pourtant, le fait de laisser les maisons d'édition décider des textes à étudier (avec approbation du Ministère depuis 1964) fait en sorte que les jeunes reçoivent une éducation littéraire très différente les uns des autres selon les goûts de l'enseignant ou les orientations des maisons d'édition.

CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel

Différents concepts devront être définis et adaptés selon l'angle d'approche du mémoire. La première étape était d'établir ce que nous considérons comme de la poésie et ce que nous retenions comme roman.

2.1 Les genres

Nous avons, dans notre étude, retenu deux types de textes : la poésie et le roman. Nous avons choisi ces genres pour leur popularité et leur accessibilité dans les manuels scolaires. Comme ces deux genres sont difficiles à définir, par conséquent, il était délicat pour nous de tracer une ligne au couteau pour écarter ou retenir certains extraits, de sorte que nous avons décidé de fabriquer notre propre définition et de nous en tenir à ces formes.

2.1.1 Roman

Il est difficile d'établir une définition exclusive du roman selon notre étude. Pour chaque extrait de texte croisé dans un manuel, nous nous sommes demandé s'il avait la forme et la structure d'un roman. Nous avons retenu comme roman tout extrait de texte narratif. Par contre, nous n'avons pas conservé les contes, nouvelles ou biographies parce que ces genres ne sont pas au programme en secondaire cinq. Avant 1964, ces textes étaient parfois à l'étude et insérés parmi des extraits de roman. L'identification se fait beaucoup plus naturellement après 1964. Les extraits sont plus faciles à identifier puisqu'ils sont carrément situés dans la section « roman » du manuel ou sont présentés comme un roman.

2.1.2 Poésie

Nous avons trouvé plusieurs formes de poésie, mais aucune en prose. La notion de rimes est donc très importante pour des buts pédagogiques. En effet, avant 1964, les manuels imposent quelques textes à apprendre par cœur par les élèves : c'est l'activité bien connue de la récitation. Ces textes sont écrits sous forme de poème et servent aux élèves à exercer, tout d'abord leur mémoire, ensuite leur prononciation. Nous y retrouvons aussi les fables. Ces dernières apparaissent d'ailleurs souvent dans les anthologies en raison de leur identité formelle avec le poème. Par la suite, une autre forme poétique fait son entrée après 1964, la chanson : «Une nouveauté est introduite durant la 3e période (1980-1993) soit les chansonniers Vigneault, Dubois et Rivard et des auteurs de littératures jeunesse [...] Ces tendances s'accroîtront à la 4e période (1994-2004)²⁹ ». Le statut générique de la chanson, bien que celle-ci partage des éléments communs avec la poésie (par la pratique du vers et de la rime) a besoin du support musical pour être entière et dépend par conséquent d'une industrie, parce qu'elle fait partie des arts du spectacle. C'est pourquoi on peut considérer cette nouvelle tendance comme un choix social et pédagogique plutôt que formel et esthétique. De plus, avec la chanson, les maisons d'édition touchent un point plus sensible des adolescents pour qui la musique fait partie de leur principal divertissement. Finalement, l'arrivée des chansons dans les manuels est directement liée aux années soixante-dix où l'on voit apparaître les premiers chansonniers et le sentiment national.

²⁹ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes*, op. cit., p. 117.

2.2 La littérature et les classiques littéraires

Nous nous sommes demandé si tous les textes qui étaient dans les manuels pouvaient être considérés comme littéraire ou non. Loin d'être simple et arrêtée, la définition de « texte littéraire » ne fait pas l'unanimité. Notre réflexion sur le concept de littéralité s'est conclue avec la lecture de Denis Saint-Jacques qui en fait la description suivante : « En définitive, la littérature est ce qu'on décide qu'elle est et les textes [littéraires] n'ont qu'à s'y ajuster ou plutôt les critiques n'ont qu'à y ajuster les textes³⁰ ». Pour notre part, nous considérerons que ce qui a été reçu comme littérature par la critique québécoise et par les intellectuels sera considéré comme un texte littéraire.

Ensuite, comme une bonne portion de notre recherche consiste à nous questionner sur le choix des textes, nous devons d'expliquer les motifs de leur présence. Nous obtenons une partie de notre réponse dans le fait que certains soient des classiques :

On y retrouve les éléments attendus : le classique est ancien, il fait autorité, mais aussi l'idée que c'est l'admiration qui le consacre. Les programmes scolaires ni l'institution littéraire ne sont portés sur l'admiration ; ce sont les lecteurs qui admirent. Le classique naît de la transaction privée entre une personne et un texte³¹.

Robert Melançon en conclut que les œuvres ne deviennent pas des classiques parce qu'elles sont étudiées, mais au contraire, qu'elles sont étudiées parce qu'elles sont des classiques. Certes, cette définition fait du sens pour les classiques français, mais qu'en est-il avec les classiques québécois, qui sont pour la plupart assez récents?

(...) L'école instrumentalise les classiques à ses propres fins ; elle ne les définit pas plus que le conservatoire détermine le répertoire des concerts. Pour ce qui est des classiques québécois, en particulier, cette définition n'aurait aucun intérêt puisque la plus grande partie de la littérature

³⁰ Denis Saint-Jacques, « La reconnaissance du littéraire dans le texte », dans Louise Milot et Fernand Roy, *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1991, p. 66.

³¹ Robert Melançon. *Qu'est-ce qu'un classique québécois?*, Montréal, Les grandes conférences, Fides, 2004, p. 19.

québécoise, y compris la plus contemporaine, fait l'objet d'un enseignement³².

C'est donc dire que dans le cas des classiques québécois, les œuvres semblent exemptes de cette définition puisque la majorité de la littérature québécoise est, de toute façon, étudiée à l'école, qu'elle ait le statut de classique ou non. Alors, pourquoi enseigner des textes québécois? Michel Thérien tient une position ferme à ce sujet:

La littérature joue un rôle capital de lien entre les générations, elle est un ferment important d'identité nationale et de compréhension entre les peuples. À aucun prix, l'école ne serait justifiée de ne pas prendre tous les moyens pour transmettre cet héritage culturel³³.

Nous comprenons ici qu'il faut enseigner les classiques peu importe leur origine pour leur valeur de modèle et l'admiration que lui ont portée plusieurs institutions. Quant aux classiques québécois, ils constituent notre réserve patrimoniale, que l'école a le devoir de le transmettre de génération en génération.

Il n'empêche que nous ne pouvons appliquer le qualificatif de «classique» à tous les textes de notre corpus. Il y a visiblement d'autres raisons qui expliquent leur présence. Ils doivent avoir été légitimés d'une quelconque manière pour avoir le « droit » de se retrouver dans un manuel scolaire. C'est pourquoi nous nous devons d'établir le lien entre la littérature, son enseignement et le processus de légitimation. Dans un texte sur la littérature pour la jeunesse enseignée au secondaire, Noëlle Sorin propose la définition suivante : « La légitimation suppose à la fois une audience suffisante, un certain succès donc, et la reconnaissance par les pairs et par les instances autorisées du champ de la littérature³⁴ ». Ainsi, nous supposons que si un texte se retrouve dans les manuels, c'est que son processus de

³² *Ibid.*, p. 18.

³³ Michel Thérien, « Imaginaire et enseignement du français au secondaire : pour une autre approche de la littérature », dans la revue *Religiologiques*, numéro 1, printemps 1990, page consultée le 17 février 2007, [en ligne] <http://www.unites.uqam.ca/religiologiques/index.html>.

³⁴ Noëlle Sorin, « Les classiques pour la jeunesse ; Une proposition d'un parcours de lecture littéraire », *Québec français*, automne 2005, no. 139, p. 79.

légitimation est réalisé, en d'autres termes qu'il est reconnu comme ayant certaines propriétés qui le distinguent et le modèlent à la fois.

2.3 La légitimation

Dans un autre ordre d'idées, Melançon, Moisan et Roy³⁵ amènent un éclairage sur un concept-clé de notre mémoire : la légitimation de la littérature et les manuels scolaires. Le manuel est en quelque sorte un miroir de ce processus. Puisqu'il y a un travail de classement des textes et des auteurs, il en découle une certaine forme de reconnaissance des morceaux choisis. La composition du manuel est donc représentative de certains éléments littéraires. L'exemple donné par Melançon *et alii* concerne la place accordée à certains siècles dans les manuels de littérature. « Y apparaître dans une proportion X, par rapport à d'autres siècles, indique une hiérarchie. (...) Petit à petit, et selon une évolution plus ou moins rapide, les élèves et les maîtres apprennent à considérer tel siècle comme plus important et donc comme ayant plus de valeur³⁶ ». Dans le cas de notre recherche, cette représentation se fera avec la proportion des auteurs français, québécois (canadiens-français) et étrangers de 1920 à 2001. Par ce classement, nous verrons s'il se démarque un phénomène identitaire au travers des années.

³⁵ Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy, *Le discours d'une didactique : La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec, Nuit Blanche éditeur, 1988, 456 p.

³⁶ *Ibid.*, p. 245.

CHAPITRE 3 : Méthodologie

3.1 Éléments de méthodologie

Nous devons considérer deux axes dans la présentation : l'aspect didactique et l'aspect littéraire. Dans le premier aspect (chapitre 4), il faut d'abord examiner quels sont les auteurs retenus. À la suite de ce dénombrement, nous observerons la place accordée aux textes québécois comparativement aux textes français, entre autres. Finalement, nous analyserons comment le texte est exploité dans le manuel. Dans le deuxième axe (chapitre 5), nous regarderons la vie du texte en dehors des manuels. Dans ces derniers, il y a des classiques, ces œuvres littéraires ont passé le processus de légitimation dont la consécration justifie leur présence dans les manuels et qui les hisse au rang de modèle. Il y a aussi des textes qui ont été publiés et étudiés pour d'autres raisons ; ils ont une valeur culturelle, identitaire ou religieuse. C'est ce qui arrive souvent avec les textes québécois, surtout avant 1964. Le fait que les textes québécois n'aient pas obligatoirement à vivre le même processus de légitimation pour se retrouver dans les manuels démontre qu'il y a plusieurs raisons de choisir un tel type de texte.

La première étape consiste donc à utiliser une approche de dénombrement pour réussir à inventorier les textes des manuels que nous avons choisis, soit environ deux par décennie de 1921 à 2001³⁷. Les textes seront ensuite classés selon l'année de l'édition du manuel. Nous arriverons ainsi à cerner l'apparition d'un corpus d'auteurs et de textes québécois et étrangers. Le but est de déterminer des œuvres privilégiées en fonction d'un découpage historique qui

³⁷ Aucun manuel présent pour la décennie de 1970. Très peu de manuels ont été édités au Québec durant cette décennie. Nous n'avons pu en trouver un seul.

coïncide avec une idéologie ou une conception de l'enseignement et de la littérature de l'époque.

Un des buts du présent mémoire vise à établir un échantillonnage des textes étudiés au siècle dernier. Parmi les problèmes rencontrés, il faut mentionner l'accessibilité des sources, c'est-à-dire les manuels scolaires. Depuis la création du Ministère de l'Éducation en 1964, les manuels scolaires sont beaucoup plus faciles à répertorier et plus faciles d'accès pour la consultation. Dans notre cas, nous avons obtenu un lot de manuels scolaires grâce à deux personnes ressources³⁸. Nous avons pu mettre la main sur une quarantaine de manuels scolaires allant de 1898 aux années soixante et ce dans toutes les matières. De tous ces manuels, une dizaine couvrent l'enseignement du français et de la littérature (intimement liés à l'époque). Nous avons écarté de notre étude les manuels qui ne comportaient pas de corpus québécois.

Par la suite, nous avons déterminé les genres littéraires qui allaient être étudiés. Avant 1964, en sixième, septième et huitième années, les manuels couvrent les récits narratifs, la poésie et le théâtre, quoique ce dernier soit plus inaccoutumé, en plus de présenter une section sur la rhétorique. Quant à nos manuels de secondaire cinq (après 1964), nous y retrouvons l'étude du roman, de la poésie et du théâtre, les deux premiers ayant déjà été abordés en troisième secondaire et le dernier, en quatrième secondaire. Par ailleurs, nous avons décidé d'ignorer les textes courants. Certains types de texte sont donc présents de manière continue de 1921 à 2001. C'est pourquoi les genres romanesque et poétique s'imposaient. Ajoutons que

³⁸ Les manuels proviennent d'un homme qui appartient à la génération couverte par ce corpus et d'une ancienne maîtresse d'école de rang (École #5 du rang Châtillon à La Visitation et École du rang Saint-Alexandre à Saint-Zéphirin).

nous n'aurions pu prendre les manuels du premier cycle du secondaire puisqu'ils ne couvrent pas tous la poésie, genre que nous avons retenu.

Finalement, nous avons écarté les textes qui n'avaient pas d'activité pour accompagner leur exploitation. Pour les poèmes, ils sont généralement présents en entier. Quant aux textes de roman, la totalité n'est présentée que sous forme d'extraits.

3.2 Présentation du corpus

Nous savons que notre corpus n'est pas exhaustif. Il ne représente pas tous les manuels et ne doit être utilisé que pour illustrer notre propos. Chacun des manuels a ses forces et ses faiblesses. Nous trouvons donc important de présenter systématiquement les manuels que nous avons retenus afin de rendre compte de leur diversité, de leur composition et de leur orientation. Étant donné les contraintes matérielles, il était carrément impossible de trouver des manuels équivalents sur près de quatre-vingts ans. C'est pourquoi les premiers s'adressent à des jeunes allant de la sixième à la huitième année et que la deuxième moitié des manuels s'adressent à des élèves de cinquième secondaire.

De plus, il est aussi important de noter que les manuels selon qu'ils sont parus avant ou après 1964 ne sont pas divisés de la même manière. Ceux d'avant 1964 sont surtout conçus selon une thématique, c'est-à-dire qu'ils suivent la chronologie de l'année scolaire et qu'ils proposent des thèmes qui épousent le cycle des saisons et des événements comme la rentrée, les récoltes, la Nativité et autres célébrations religieuses. Après 1964, les manuels sont divisés selon les genres littéraires : le roman, la poésie, le théâtre, pour ne nommer que ceux-là.

Voici donc un aperçu des manuels analysés :

1921 : *Lectures littéraires et scientifiques*, Frères des Écoles chrétiennes, Washington, 458 p.

Il a été approuvé par le Conseil de l'Instruction publique le 17 février 1921. C'est un manuel qui est plus poussé que la simple analyse littéraire. Ce manuel est présenté dans la préface comme s'adressant aux élèves à la fin du primaire, à ceux qui ont terminé leur culture littéraire et qui sont maintenant prêts à aller plus loin.

En effet, le travail demandé sur les textes n'a pas de lien avec le texte lui-même, mais avec la langue française : analyse grammaticale et logique, lexicologie, expressions, proverbes, etc. Il vise donc à développer une meilleure maîtrise et compréhension de la langue française plutôt que la littérature. En fait, comme il était courant, même jusqu'aux années cinquante, les exemples grammaticaux étaient tirés de passages littéraires. Contrairement à aujourd'hui, on ne forgeait pas d'exemples, on les tirait directement des grands auteurs. C'est donc un cours de langue maternelle mais qui tire ses modèles d'un corpus exclusivement littéraire. Nous avons tout de même décidé de garder ce manuel, parce qu'il reflète un degré de difficulté plus élevé que les autres. Il est donc comparable aux manuels de secondaire cinq qui seront étudiés à partir des années soixante, car ils s'adressent environ aux mêmes niveaux d'âge.

Plusieurs textes sont sans auteur, ils ne sont pas dans le dénombrement. Notons aussi qu'étant donné le caractère « scientifique » du manuel, peu de textes proviennent de roman ou de poème, c'est ce qui explique le peu de textes provenant de ce manuel. Les textes ont une intention d'apprentissage au sujet de la nature surtout, nous y apercevons donc beaucoup de textes d'historiens et de religieux.

Chez les historiens, nous retrouvons entre autres Thomas Chapais avec « Bataille de Carillon – 8 juillet 1758 » dans *Le Marquis de Montcalm*, Diderot avec *Le soufflet*, Michelet et Jeanne

d'Arc, Louis Veillot et Bossuet. Chez les religieux : Abbé Alphonse Huard, Abbé Camille Roy, Abbé Guibert, Bossuet, Monseigneur Baunard, Frère Marie-Victorin, Monseigneur Laflèche.

1932 : *Langue française* : quatrième livre : exercices des 6e, 7e et 8e années, Frères des Écoles chrétiennes, Washington D.C., 554 p.

Le manuel est utilisé durant trois années. Pour distinguer les niveaux, les leçons pour les 7^e années sont marquées d'un astérisque et celles pour les 8^e années, de deux astérisques.

Les titres sont inventés par les éditeurs, car ils ne correspondent pas aux œuvres des auteurs. Plusieurs auteurs de texte sont issus de la religion catholique. Beaucoup de textes n'ont pas été retenus, car ils ne correspondaient ni au roman ni à la poésie et avaient comme sujet l'histoire canadienne-française, tel le texte du Frère Élie sur *Pierre Le Moyne d'Iberville* et l'Abbé Casgrain qui a écrit *L'audace des Iroquois*.

Pour faire les exercices grammaticaux, parfois quelques phrases sont inscrites, mais pas la référence, seulement le nom de l'auteur. Ces très courts extraits n'ont pas été retenus pour notre étude. Il y a du travail à faire sur tous les textes. En plus, certains doivent être appris par cœur pour la récitation.

1948 (1957): *Lectures littéraires*, tome 1, Frères de l'instruction chrétienne, Laprairie, 447 p.

Édition rééditée sans aucun changement en 1957.

Le tome 1 est consacré aux narrations, aux fables, aux descriptions, aux portraits et à la poésie légère. Le tome 2 sera aussi gardé (voir l'édition de 1955). Les fables et la poésie seront retenues. Quant aux narrations, elles sont présentées dans le manuel comme des contes et des

récits. Nous conserverons donc celles qui proviennent de romans.³⁹ Bien qu'on trouve aussi quelques poèmes dans cette section, ils ne seront pas retenus, car ils ne visent qu'à agrémenter la lecture entre les extraits de roman. Il en sera de même pour les descriptions et les portraits, de sorte que nous précéderons au cas par cas selon la provenance du texte. Il est aussi important de noter que des titres provisoires ont été donnés aux extraits, par exemple, « Une noce normande » à *Madame Bovary*. De plus, il est indiqué que ce même livre de Gustave Flaubert est mis à l'index.

1950 : *Mon livre de français*, Les Frères du Sacré-cœur, Septième année, Montréal, 375 p.

Ce manuel est approuvé par le comité catholique du conseil de l'instruction publique le 10 mai 1951. Dès la première page, qui semble faire office de préface, nous retrouvons le *Ô Canada*. Il y a une section «récitation» à la fin de chaque chapitre. Les textes qui nous intéressent se trouvent exclusivement au sein de deux sections : « lecture » et « récitation ». Les autres sections sont entre autres : « conjugaison », « orthographe », « grammaire et analyse », « phraséologie » et « rédaction ».

Les textes choisis ont souvent une saveur historique et religieuse qui exalte l'identité canadienne-française. C'est le cas du texte « Les vrais maîtres de la terre » provenant de *Notre mère la terre* par Monseigneur Albert-Tessier. Notons toutefois que ce texte n'est pas retenu pour notre étude, car sa forme ne s'approche pas du roman, mais plutôt du conte. Les récitations sont toutes, à quelques exceptions près, des poèmes et les textes à lire offrent des formes plus variées : récit, nouvelle, genre historique, poème ou roman.

³⁹ Les contes sont tout de même des écrits qui se rapprochent du roman par leur narrativité et les récits. L'étude ne retiendra comme textes narratifs que les romans et les récits fictifs.

1955 : *Lectures littéraires*, tome 2, Frères de l'instruction chrétienne, Laprairie, 513 p.

Le tome 2 est consacré aux lettres, à l'histoire, à la poésie et à l'éloquence. Seuls les poèmes seront gardés pour l'étude et quelques extraits de roman.

Mentionnons aussi que pour la section « Histoire », le choix de tenir compte ou non des textes a été difficile à faire. En effet, plusieurs récits sur l'histoire semblaient avoir la structure du roman, comme les extraits de Thomas Chapais, du Frère Marie-Victorin, Jules Michelet, Frédéric Ozanam ou de François-Xavier Garneau pris dans *Histoire du Canada*. Cependant, nous avons décidé de ne pas les retenir pour nous en tenir à la définition stricte du roman (schéma narratif) et ne pas nous permettre d'avoir une multitude d'exceptions. Il y a, dans ce volume, beaucoup d'auteurs liés directement à la religion catholique, Monseigneur L-A Paquet, Monseigneur Louis-Joseph Bruchési, Père Lacordaire, Abbé Lionel Groulx ou des passages directement pris de la Bible. Leurs textes n'ont pas nécessairement été retenus s'ils n'avaient pas la forme d'un roman ou d'un poème. Notons aussi quelques philosophes dont Descartes et Pascal.

.

1958 : *Langue Française*, 6^e – 7^e années, Les Frères Maristes et Louise-Laurence Bernard, Éditions des Frères Maristes, Saint-Vincent-de-Paul, 510 p.

Ce manuel est approuvé par le Comité catholique de l'Instruction publique le 7 mai 1958. Il est divisé selon les saisons et les textes ont un lien avec la saison en cours. Louise-Laurence Bérard écrit plusieurs textes vraisemblablement composés expressément pour le manuel. L'extrait est coiffé d'un titre. Dans chacune des sections, l'élève est invité à apprendre un texte par cœur et à maîtriser la prononciation de certaines sonorités en vue de la récitation.

1964 : *Mon livre de français*, série A, Septième année, Les frères du Sacré-cœur, Ottawa, 477 p.

Il y a présence de l'hymne national dès la première page. Aucun signe n'indique que l'ouvrage ait été approuvé par une quelconque instance. Nous n'avons retenu que les textes associés à des questions littéraires, écartant ceux consacrés à des questions grammaticales ou qui servent à la dictée. Plusieurs extraits sont tirés de romans pour la jeunesse.

1981 : *Le français au secondaire V*. Albert Caya, Pierre Gratton, Brault et Bouthillier, 148 p.

Il y a peu de textes dans ce manuel qui est surtout axé sur la grammaire. C'est un cahier d'exercices sans manuel du maître ni de recueils de textes qui lui soient associés.

1988 et 1990 : *Perspectives 5^e : À lire*. James Rousselle, Huguette Lachapelle et Michel Monette, Centre éducatif et culturel, Montréal, 203 p.

Le manuel a été édité en 1988 puis en 1990. Il n'y a pas beaucoup de différence entre les deux éditions. Il est composé de deux cahiers : « Stratégies » et « Dossier ». Dès l'introduction, il est mentionné que l'accent sera mis sur le roman.

1995 : *D'un chapitre à l'autre : français, secondaire 5*. Michel David, Guérin, Montréal, 197 p.

Le thème du manuel semble être la lecture. Dans la présentation, Michel David parle de l'importance de donner aux élèves le goût de lire des romans. Il y précise aussi qu'il y aura quatre œuvres au programme, deux québécoises, une française et une américaine. Pour la première fois, l'auteur de manuel précise la raison du choix des œuvres : « nous avons tenté de lui offrir une gamme variée de romans en lui présentant un roman psychologique (*Des*

souris et des hommes), un roman autobiographique (*Le Temps des amours*), un roman historique (*Le Canard de bois*) et un roman social (*Agoak, l'héritage d'Agaguk*)⁴⁰ »

1996 : *La langue de chez nous : français 5e secondaire, cahier d'activités (Exercices d'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe)*, Raymond Paradis, Éditions Marie France

Bien qu'il compte très peu de textes (dix) exclusivement des extraits de romans, nous avons tout de même retenu ce manuel à cause de la manière dont il est construit. À chaque chapitre lui est attribué un texte. On y trouve des questions sur ledit texte, mais cet ouvrage sert aussi à introduire des notions grammaticales, comme le faisaient certains de nos manuels d'avant 1964. Celui-ci sert avant tout à enseigner la grammaire, mais il s'appuie en priorité sur des textes littéraires.

2000 : *Le français un défi : 5^e secondaire*, Michel David, Guérin, Montréal, 314 p.

Ce livre ressemble plus à un cahier d'exercices qu'à un manuel. L'auteur est très prolifique dans l'édition didactique.

2001B⁴¹ : *Bilans, français 5^e secondaire*. James Rousselle (directeur de collection) et Emanuele Setticasi, CEC, 282 p.

Il y a deux volumes de *Bilans* pour l'élève : v.1 Connaissances et activités.- v.2 Recueil de textes. Nous avons donc relevé les textes du volume deux. Le manuel est divisé selon le type de texte (narratif, dramatique et poétique). En accord avec notre découpage générique, nous n'avons retenu que les textes narratifs et poétiques.

⁴⁰ Michel David, *D'un chapitre à l'autre : français, secondaire 5*, Montréal, Guérin, 1995, p. vii

⁴¹ Lorsque nous traiterons des manuels dans les chapitres suivants, nous les identifierons par la date d'édition. Comme nous avons deux manuels de 2001, il y aura 2001B (pour *Bilans*) et 2001R (pour *Répertoires*).

2001R : *Répertoires*. Sylvio Richard en collaboration avec Sophie Aubon, Chantal Drapeau, Liette Lacroix et Marie-Sylvie Legault, Éditions HRW, 2001

Répertoires comprend deux manuels, un recueil de textes et un manuel d'exploitation où nous retrouvons la théorie. Nous n'avons retenu que le recueil de textes puisque dans le manuel, il n'y a pas de textes à travailler.

CHAPITRE 4 : Présence des auteurs et du texte littéraire québécois dans les manuels scolaires

Le recensement de tous les textes littéraires et leurs auteurs a été une étape très fastidieuse où nous avons dû imposer certaines règles sinon, l'étude aurait été aléatoire et sans fondement. Premier problème rencontré : certains extraits de textes n'ont qu'une phrase. Ils sont pris hors contexte et ne servent qu'à illustrer une notion bien précise (par exemple, une phrase de Rimbaud pour une figure de style). Ces textes n'ont pas été retenus pour cette étude et ne font donc pas partie de la liste. Nous voulions retenir les textes étudiés sur le fond et la forme et non les apparitions sporadiques d'une seule phrase. Un deuxième problème a été que certains manuels renomment leurs extraits au lieu de leur laisser leur titre connu. Nous n'avons pas cherché à retrouver tous les titres originaux. Finalement, concernant notre définition du roman, nous avons écarté les textes se rapprochant de la biographie (ayant souvent comme sujet des personnages religieux) et ceux ayant un lien trop éloigné avec le roman, par exemple : Chateaubriand avec *Génie du christianisme*, Schiller avec *Damon et Pythias*, Frère Marie-Victorin avec *Croquis laurentiens*, Lionel Groulx avec *Les rapaillages* et Albert Tessier avec *Notre mère la terre* pour ne nommer que ceux-là.

La question du choix des textes dans les manuels est primordiale dans notre perspective parce que ce choix influence l'élève dans sa conception de la littérature. Selon Dominique Demers, celle-ci se forge dès le premier cycle du primaire et aura des répercussions sur la motivation de l'élève à lire des textes littéraires. En effet, au primaire, la lecture de romans pourra influencer positivement ou négativement la motivation à lire des textes littéraires :

Les livres pour la jeunesse offrent peut-être surtout aux enfants un premier contact avec la littérature. Leur plus grande fonction est de permettre à un

enfant ou un adolescent de découvrir le bonheur de lire et de le sensibiliser au plaisir des mots⁴².

Ainsi, il apparaît évident que le choix des textes ne se fait pas à la légère. Dans le contexte nord-américain où nous sommes entourés de culture anglophone, le ministère tient à préserver la culture francophone en donnant à l'étude des textes d'origine française et québécoise d'abord, puis des textes d'ailleurs. Selon le ministère, le fait de trouver des textes québécois dans les manuels donne à l'élève un sentiment d'appartenance :

L'enseignement du français, de la lecture notamment, doit initier les élèves aux richesses culturelles du patrimoine littéraire du Québec et des pays de la francophonie, et cultiver leur intérêt pour la littérature des autres pays⁴³.

Comme il y a une culture francophone dans les manuels plutôt qu'exclusivement québécoise, l'identification avec notre littérature est plus difficile. Cela est dû au fait que les textes français sont surtout présents pour symboliser la culture avant les années soixante (les grands classiques) alors que les textes québécois sont surtout utilisés quand vient le temps de représenter les années soixante-dix à aujourd'hui. On se souviendra que Camille Roy, lors de sa célèbre conférence sur «La nationalisation de la littérature canadienne», a été le premier à suggérer l'institution d'un programme scolaire qui prendrait en compte la spécificité canadienne-française :

Pour ce qui est de notre enseignement secondaire, il est dans quelques-unes de ses parties trop calqué sur l'enseignement secondaire français. Non pas, certes, qu'on lui puisse reprocher de faire une trop large place à l'étude des classiques anciens et modernes; mais [...] il pourrait faire une place plus large encore à l'étude de l'histoire de notre pays, de sa physionomie et de ses richesses, à l'intelligence de ses développements politiques, sociaux et littéraires⁴⁴.

Aussi, les didacticiens tentent de choisir adroitement les textes qui pourront éveiller les élèves dans différents domaines. La lecture de textes littéraires vise plusieurs fins⁴⁵. Elle

⁴² Dominique Demers, « Plaidoyer pour la littérature jeunesse », dans *Québec français*, printemps 1998, numéro 109, p. 29.

⁴³ *Le français - Enseignement secondaire - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1995, p. 4.

⁴⁴ Camille Roy, *Essais sur la littérature canadienne*, Montréal, Beauchemin, 1936, p. 229.

⁴⁵ Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 4 à 6.

permet à l'élève l'acquisition de vocabulaire, l'amélioration des habiletés en lecture et le développement social, affectif, cognitif et métacognitif (deux termes prisés dans le renouveau pédagogique). Comme les études de Bertrand Gervais le démontrent, la lecture littéraire est beaucoup plus profonde :

La lecture littéraire est une régie, elle n'est donc pas un niveau, une valeur. (...) Elle est une situation d'apprentissage, quel que soit son niveau, une gouverne du lire, un mandat de lecture. Elle est en fait cette impulsion qui permet de passer d'une lecture-en-progression à une lecture-en-compréhension⁴⁶.

Pour Gervais, nul besoin d'étudier les grands auteurs pour faire de la lecture littéraire. La lecture littéraire peut être faite à partir de différents types de texte. C'est l'attitude du lecteur qui déterminera quelle lecture il en fera.

4.1 La nationalité des auteurs dans les manuels de 1921 à 2001

Dans les manuels scolaires de 1921 à 2001 que nous avons étudiés, nous avons retrouvé 259 auteurs. Chacun des auteurs peut apparaître une seule fois durant les quatre-vingts ans de l'étude ou revenir quelques fois. Nous avons décidé de relever la présence des auteurs selon leur nationalité. Ainsi, il nous a été permis de voir quelle était la proportion de l'espace occupé par les auteurs québécois, français puis étrangers. Nous faisons une distinction légitime pour l'époque que couvre notre étude. Même si nous savons qu'avant 1964, on jugeait encore que la littérature québécoise ou canadienne-française faisait partie de la littérature française, nous la catégoriserons comme de la littérature québécoise. De plus, nous considérerons comme de la littérature étrangère celle ne provenant ni du Québec, ni de la France.

⁴⁶ Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993, p. 91.

4.1.1 Origine des auteurs de 1921 à 2001

Comme nous nous intéressons d'abord à la proportion de littérature québécoise dans les manuels scolaires, nous avons toujours placé, dans les tableaux, les occurrences liées au Québec en premier suivi de celles de la France. Nous avons décidé de faire quelques distinctions au sujet des nationalités. Premièrement, pour les auteurs canadiens, nous avons séparé l'origine en trois groupes : québécoise évidemment, canadienne-anglaise et acadienne. Les deux dernières ont été séparées à cause des différences linguistiques et religieuses liées à la majorité des personnes de ces nationalités, anglophone et protestante pour les premières, francophones et catholiques pour les deuxièmes. Nous avons aussi distingué les Britanniques des Irlandais étant donné que les Irlandais sont catholiques, comme l'étaient les Canadiens français. Nous avons supposé que des auteurs de cette nationalité pouvaient être présents dans les manuels étant donné leur allégeance religieuse, surtout dans les manuels publiés avant 1964, période à laquelle dominant les communautés religieuses au Québec.

Tableau 4.1
Nationalité des auteurs de 1921 à 2001⁴⁷

Nationalités	Total	Pourcentage
Québec	103	39,8
France	132	51,0
États-Unis	7	2,7
Belgique	3	1,2
Canada	2	0,8
Espagne	2	0,8
Irlande	2	0,8
Acadie	1	0,4
Allemagne	1	0,4
Brésil	1	0,4
Chili	1	0,4
Italie	1	0,4
Grande-Bretagne	1	0,4
Luxembourg	1	0,4
Suisse	1	0,4
Total	259	100

Les auteurs d'origine française sont les plus nombreux. Ils représentent 51% de tous les auteurs dénombrés. Il n'est pas étonnant qu'ils aient une si grande place dans notre étude puisque la littérature française faisait figure d'autorité au début du siècle et a toujours servi à illustrer les différents courants et genres littéraires. Les textes québécois aidaient à démontrer, de par leurs thèmes particuliers, une facette de la culture québécoise que ne pouvait illustrer la littérature française. Les auteurs québécois avaient comme inspiration les héros canadien-français, la religion et la vie quotidienne. Le conservatisme dans lequel était plongé le Québec avant la Révolution tranquille se mesurait aussi dans l'enseignement et donc dans la littérature. Les classiques français faisaient alors figure de modèle et étaient beaucoup plus présents dans les manuels. Après la Révolution tranquille, le sentiment national aidant, la littérature québécoise s'est beaucoup développée et les thèmes se sont diversifiés. La présence

⁴⁷ Dans nos tableaux, nous mettrons en évidence les données concernant le Québec. D'ailleurs, elles seront toujours placées en premier.

de la littérature québécoise augmente donc après la publication du rapport Parent. Il faut par conséquent tenir compte de cette scission. C'est pourquoi nous avons tenu à faire une division des manuels avant et après le rapport Parent en 1963-1964.

Tableau 4.2
Nationalité des auteurs avant 1964

Nationalités	Total	Pourcentage
Québec	48	37,2
France	76	58,9
Belgique	2	1,6
Allemagne	1	0,8
Grande-Bretagne	1	0,8
Suisse	1	0,8
Total	129	100

Il était évident que la part d'auteurs français allait considérablement augmenter si on la limitait à la période qui précède 1964. Elle atteint presque 59% alors que la part de Québécois est de 37,2%. Les cinq auteurs étrangers sont tout de même des auteurs considérés comme des modèles ou des auteurs pour la jeunesse, ce qui explique leur présence avant 1964. Les deux Belges le sont probablement pour deux raisons différentes. Émile Verhaeren, apparu dans le manuel de 1964, est un poète symboliste qui a côtoyé plusieurs auteurs français. Il reviendra dans les manuels après 1964. Le Père Albert Hublet, dans le manuel de 1961, est un jésuite des Frères du Sacré Cœur qui écrit beaucoup de romans pour adolescents. Il acquiert donc sa légitimité en raison de son appartenance à la religion catholique, d'autant plus qu'il fait partie d'une communauté qui publie des manuels scolaires. Jean-Jacques Rousseau, présent en 1932 et 1948, est un représentant du siècle des Lumières, il est donc considéré selon notre étude, comme un modèle à enseigner. Le britannique Rudyard Kipling, dans le manuel de 1961, est présent avec son poème *Tu seras un homme [mon fils]*. Kipling étant connu pour *Le livre de la jungle*, il n'est donc pas étonnant de voir apparaître cet écrivain dans notre décompte

puisqu'il est associé aux adolescents. Finalement, l'Allemande Ellis Kaut, dans le manuel de 1964, est aussi reconnue comme auteure pour la jeunesse. Ces six auteurs représentent un mince 4% de littérature étrangère dans les manuels de français avant 1964. La part de littérature étrangère va augmenter après 1964.

Tableau 4.3
Nationalité des auteurs après 1964

Nationalités	Total	Pourcentage
Québec	68	45,0
France	63	41,7
États-Unis	7	4,6
Belgique	2	1,3
Canada	2	1,3
Espagne	2	1,3
Irlande	2	1,3
Acadie	1	0,7
Allemagne	1	0,7
Brésil	1	0,7
Chili	1	0,7
Italie	1	0,7
Luxembourg	1	0,7
Total	151	100

Cette fois, la littérature québécoise est la plus présente dans les manuels. Il y a soixante-huit auteurs québécois et soixante-trois français. Quoique l'écart soit peu marquant, il est tout de même révélateur de la progression quantitative de la littérature québécoise dans les manuels après 1964. Nous arrivons donc à la même conclusion que Monique Lebrun⁴⁸ quant à l'augmentation de la littérature québécoise.

Au sujet des auteurs étrangers, ils sont beaucoup plus nombreux qu'avant 1964, soit 13,3%, et ils ont des origines beaucoup plus diversifiées. Les auteurs états-uniens arrivent en troisième place avec 4,6%. C'est tout de même beaucoup pour une nationalité qui n'était pas

⁴⁸ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, op. cit., p. 119.

présente avant 1964. Le fait que les États-Unis et le Québec s'ouvrent au monde dans la deuxième moitié du 20^e siècle y est sûrement pour quelque chose. La culture ne provient plus que de l'Europe, mais de l'Amérique aussi. Les auteurs étrangers, qu'ils apparaissent avant ou après 1964, méritent tout de même d'être mentionnés.

Tableau 4.4
Auteurs étrangers et années où ils apparaissent dans les manuels après 1964

Nationalité	Auteurs
États-Unis	Ambrose Bierce (88) ⁴⁹ Ray Bradbury (88) William Faulkner (01) Mary Higgins Clark (88) Julius Herwitz (88) Margaret Mitchell (01 B) John Steinbeck (88-95)
Belgique	Jacques Brel (88) Père Albert Hublet (64) Émile Verhaeren (64-88-90)
Canada	Nancy Huston (01 B) Robinson Mistry (01 B)
Irlande	James Joyce (01 B) Oscar Wilde (01 B)
Espagne	Angel Crespo (88) Jesus Hilario Tundidor (88)
Suisse	Jean-Jacques Rousseau (32-48)
Grande-Bretagne	Rudyard Kipling (64)
Acadie	Jacques Savoie (88)
Italie	Italo Calvino (88)
Luxembourg	Anise Koltz (88 – 01 B)
Chili	Pablo Neruda (90)
Brésil	Flavio Quintiliano (90)
Allemagne	Ellis Kaut (64)

Nous pouvons donc remarquer que les auteurs états-uniens proviennent surtout du manuel de 1988. Il nous a été impossible de trouver l'explication à ce phénomène. Quant aux

⁴⁹ Le chiffre entre parenthèses représente l'année du manuel.

auteurs canadiens et irlandais, ils ne sont présents que dans un seul manuel, soit *Bilans* (2001). Finalement, les Espagnols n'apparaissent qu'en 1988.

Subséquemment, il devient clair que ces choix sont liés aux tangences que veulent prendre les maisons d'édition. Le Ministère ne suggère rien de précis, les décisions sont prises à l'interne, simplement. Il n'y a donc pas d'explications élémentaires à tirer de ces observations.

Voici, pour synthétiser les résultats obtenus, un tableau récapitulatif des auteurs présents dans les manuels de 1921 à 2001.

Tableau 4.5
Présence des auteurs entre 1921 et 2001 et leur nationalité

Nationalité	Seulement avant 1964	Seulement après 1964	Avant et après 1964	Total
Québécoise	36	55	12	103
France	68	56	8	132
États-Unis		7		7
Belgique	1	1	1	3
Canada		2		2
Irlande		2		2
Espagne		2		2
Suisse	1			1
Grande -Bretagne	1			1
Acadie		1		1
Italie		1		1
Luxembourg		1		1
Chili		1		1
Brésil		1		1
Allemagne	1			1
Total	108	130	21	259

Nous remarquons donc dans le tableau 4.5 que vingt-et-un auteurs sont présents avant et après la publication du rapport Parent. S'ils apparaissent avant et après, c'est qu'ils sont présents plus d'une fois durant l'étude. Nous pourrions donc supposer qu'ils doivent être considérés comme des classiques et légitimés par l'institution littéraire pour avoir une si grande visibilité en presque quatre-vingts ans. Voyons la liste de ces auteurs.

Tableau 4.6
Auteurs présents avant et après 1964

Québécois	Français	Belge
William Chapman Alfred Desrochers Philippe Aubert de Gaspé Germaine Guèvremont Blanche Lamontagne-Beauregard Félix Leclerc Émile Nelligan Lucien Rainier, abbé Melançon Gabrielle Roy Mgr Félix-Antoine Savard Yves Thériault	Gustave Flaubert Victor Hugo Jean de LaFontaine Alphonse de Lamartine Guy de Maupassant Alfred de Musset René Sully Prudhomme Antoine de Saint- Exupéry Alfred de Vigny	Émile Verhaeren

Nous pourrions considérer ces auteurs comme les incontournables dans l'enseignement du roman et de la poésie au secondaire. Ils sont présents sur près de quatre-vingt ans pour certains et ont tous laissé leurs marques dans le monde de la littérature.

Penchons-nous maintenant sur notre manuel le plus ancien. Les premiers québécois à apparaître dans le manuel de 1921 méritent notre attention. William Chapman est présent dans ce premier manuel. Nous notons aussi qu'il reviendra dans le dernier manuel, soit en 2001. Il apparaît cinq fois durant notre étude, soit en 1921, 1948, 1955, 1954 et 2001. Octave Crémazie et Pamphile Lemay sont aussi étudiés en 1921. Par contre, ils ne reviennent pas après 1964. Nous les retrouvons dans les manuels de 1948, 1950, 1955 et 1958. Albert

Ferland est présent cinq fois, mais seulement avant 1964, il est étudié en 1921, 1932, 1948, 1950 et 1958. Louis Fréchette est publié dans les manuels de 1921, 1948, 1958 et 1964. Blanche Lamontagne Beauregard présente en 1921, 1950 et 1964 revient à l'étude en 2001. La poésie d'Albert Lozeau est étudiée dans cinq manuels, soit en 1921, 1932, 1950, 1958 et 1964. Adjutor Rivard vient compléter les auteurs québécois en apparaissant en 1921 et 1958. Fréchette récite quant à lui les exploits des héros canadiens-français, sur le modèle de *l'Histoire du Canada* par François-Xavier Garneau. Seul Lozeau échappe à cette classification, car il écrit une poésie plus intimiste et Blanche Beauregard qui écrit une poésie rustique. Ces huit Québécois représentent tout de même 35% des auteurs de notre premier manuel. Les Français complètent avec 65%. Nous pourrions tenter une explication sur la présence des Canadiens français : ces auteurs ont plus ou moins à voir avec le nationalisme québécois traditionnel et chantent souvent dans leurs œuvres la beauté du paysage canadien-français. Nous pouvons les associer à deux périodes de la littérature québécoise⁵⁰. Lors de la première période allant de 1763 à 1895, la littérature canadienne-française servait surtout à unir la nation. Les textes, écrits par des Canadiens français, s'adressaient à ce peuple : « l'écrivain devient le porte-parole de la collectivité et participe à l'élaboration d'une nouvelle conscience sociale »⁵¹. Chapman et Crémazie en font partie. Dans la deuxième période, de 1895 à 1945⁵², c'est plutôt la querelle entre les régionalistes et les exotiques qui dirige la production littéraire. Albert Ferland, Blanche Lamontagne-Beauregard, Albert Lozeau et Adjutor Rivard sont particulièrement attachés à la littérature du terroir. Comme nous analysions les auteurs canadiens-français du manuel de 1921, le roman du terroir n'a pas encore atteint son apogée, mais nous sentons tout de même que le choix des auteurs canadiens-français s'est fait en lien avec la question identitaire.

⁵⁰ Michel Biron, François Dumont et Élisabeth Nardout-Lafarge, *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 2007.

⁵¹ *Ibid.*, p. 57.

⁵² *Ibid.*, p. 151.

Finalement, nous pouvons dresser un portrait général de la présence des auteurs avec ce tableau.

Tableau 4.7
Nationalité des auteurs selon le manuel

	Année des manuels scolaires														
	21	32	48 57	50	55	58	64	81	88	90	95	96	00	01 B	01 R
Québécois	8	7	12	8	5	11	10	5	21	15	2	5	6	18	24
Français	15	15	29	16	10	21	24	2	32	16	1	2	1	29	19
États-Unis									5		1			2	
Belgique							2		2	1					
Canada														2	
Irlande														2	
Espagne									2						
Suisse		1	1												
Grande-Bretagne							1								
Acadie									1						
Italie									1						
Luxembourg									1					1	
Chili										1					
Brésil										1					
Allemagne							1								

Plusieurs observations peuvent être tirées de ce tableau. La première est que le premier étranger à faire son apparition dans les manuels est l'écrivain suisse Jean-Jacques Rousseau⁵³. Il demeurera le seul étranger jusqu'en 1964. Nous pouvons donc nous questionner sur l'ouverture du Québec envers la littérature étrangère. Par la suite, il faudra attendre 1964 pour voir d'autres auteurs étrangers dans les manuels de français.

⁵³ En fait, nous sommes consciente qu'il appartient au patrimoine de la littérature française, bien qu'il soit d'origine suisse. Pour l'étude, nous le considérerons comme Suisse.

Le manuel de 1988 est celui où il y a le plus de diversité. On y dénombre vingt-et-un auteurs québécois, trente-deux auteurs français et douze auteurs étrangers. C'est aussi celui qui domine numériquement les auteurs manuels. Nous ne sommes pas en mesure d'expliquer ce phénomène. Est-ce un choix de la maison d'édition ? Est-ce parce que l'immigration est un phénomène plus présent dans la société québécoise et qu'il y a un désir de la représenter dans les manuels ?

Quant à la proportion des auteurs québécois, ils sont toujours moins nombreux que les auteurs français sauf en 1981, en 1990 où il y a presque égalité (15 auteurs québécois et 16 français), puis en 1995, 1996, 2000 et 2001 R. Il devient évident qu'avant la Révolution tranquille, la littérature française prend une place beaucoup plus importante.

Nous remarquons que dans les années quatre-vingt-dix, les textes sont moins nombreux et que la majorité des auteurs sont québécois. Dans le manuel comme tel, les extraits ont environ la même longueur, mais il y a beaucoup plus de travail et d'approfondissement à faire en rapport avec les textes, ce qui explique que le nombre d'auteurs chute considérablement pour les manuels concernés.

4.1.2 Auteurs les plus populaires

Nous pouvons maintenant nous demander quels sont les auteurs les plus populaires. Monique Lebrun a fait cette étude⁵⁴ de 1960 à 2004 sur différents niveaux. Voici une partie de ses résultats :

⁵⁴ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, op. cit., p. 116 à 121.

Tableau 4.8
Auteurs revenant le plus souvent selon Monique Lebrun

1960-1969	Émile Nelligan, Lionel Groulx, Gabrielle Roy et Claude-Henri Grignon Jean de La Fontaine, Molière, François-René de Chateaubriand, Alphonse Daudet et Victor Hugo
1970-1979	Émile Nelligan, Lionel Groulx, Gabrielle Roy, Claude-Henri Grignon, Félix Leclerc, Roger Lemelin et Claire Martin
1980-1993	Gilles Vigneault, Claude Dubois, Michel Rivard, Chrystine Brouillet, Denis Côté et Robert Soulières (noms qui coïncident avec l'arrivée des chansonniers et de la littérature pour la jeunesse) Paul Verlaine, Arthur Rimbaud et Paul Éluard Agatha Christie, Dino Buzzati, Mary Higgins Clark et John Steinbeck
1994-2004	Chansonniers et écrivains pour la jeunesse québécois Charles Baudelaire, Daniel Pennac, Michel Tournier, Joseph Kessel et Jean-Marie Gustave Le Clézio Agatha Christie, Dino Buzzati, Mary Higgins Clark et John Steinbeck

Par ailleurs, Melançon, Moisan et Roy⁵⁵ (chapitre 7) ont aussi fait une étude dans la même lignée. Quoique le sujet ne soit pas le même, une portion de leur étude ressemble à la nôtre. Les chercheurs ont sélectionné les trois auteurs québécois et les trois auteurs français qui revenaient le plus selon trois critères : l'espace du texte consacré à ces auteurs, l'espace pris par les images et la typographie du titre présentant les auteurs. Ainsi, ils en arrivent à la conclusion qu'Octave Crémazie, Louis Fréchette et Étienne Parent occupent le plus d'espace du côté canadien-français et Voltaire, Racine et Bossuet du côté des Français. Nous n'aurons pas les mêmes résultats puisque les manuels scolaires n'ont pas la même finalité que les

⁵⁵ Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy. *op. cit.*, p. 313.

anthologies de morceaux choisis et que nous ne nous consacrons qu'au roman et à la poésie. Cependant, nous trouverons quelques auteurs communs.

Nous ne serions pas en mesure de faire un tel travail puisque nous n'avons pas assez de manuels par décennie. Nous pouvons par contre dresser un portrait des auteurs présents durant les quatre-vingts ans de notre étude. Évidemment, le fait de faire une telle description met de côté les auteurs qui sont apparus au milieu de l'étude puisqu'ils n'auront pas autant d'occurrences que ceux présents depuis le début. Notre tableau s'inspire du modèle de Josée Beaudoin⁵⁶.

⁵⁶ Josée Beaudoin, *op. cit.*, p. 27

Tableau 4.9
Auteurs les plus populaires de 1921 à 2001

Rang	Occurrence	Auteur	Nationalité		Genre	
			Québec	France	Poésie	Roman
1	10	Victor Hugo		✓	✓	✓
2	8	Jean de Lafontaine		✓	✓	
		Alphonse de Lamartine		✓	✓	
3	5	William Chapman	✓		✓	
		Octave Crémazie	✓		✓	
		Albert Ferland	✓		✓	
		Théophile Gauthier		✓	✓	✓
		Félix Leclerc	✓		✓	✓
		Albert Lozeau	✓		✓	
4	4	Charles Baudelaire		✓	✓	
		Louis Caron	✓			✓
		Marceline Desbordes-Valmore		✓	✓	
		Paul Éluard		✓	✓	
		Gustave Flaubert		✓		✓
		Louis Fréchette	✓		✓	✓
		Hector de Saint-Denys Garneau	✓		✓	
		Philippe Aubert de Gaspé	✓			✓
		Blanche Lamontagne-Beauregard	✓		✓	
		Victor de Laprade		✓	✓	
		Pamphile Lemay	✓		✓	
		Gaston Miron	✓		✓	
		Alfred de Musset		✓	✓	
		Émile Nelligan	✓		✓	
		René Sully Prudhomme		✓	✓	
		Arthur Rimbaud		✓	✓	
		Gabrielle Roy	✓			✓

La première observation que nous pouvons porter est qu'il y a presque autant de Québécois que de Français. En effet, nous retrouvons quatorze auteurs d'origine québécoise et douze d'origine française. De plus, il n'y a aucun écrivain étranger. Cela est normal puisque comme nous l'avons mentionné, l'enseignement de la littérature se consacre tout d'abord aux auteurs québécois et français. Par la suite, nous remarquons que les auteurs revenant le plus souvent

sont plus associés au style poétique qu'au style romanesque. Dix-huit auteurs qui se retrouvent dans le palmarès des auteurs les plus étudiés le sont grâce à des poèmes. Quatre ont des textes des deux genres et le même nombre n'a que des romans. Un seul auteur du tableau 4.9 est présent avec la même œuvre tout au long de l'étude, il s'agit de Louis Caron avec *Le canard de bois*. Tous les autres auteurs sont donc présents avec plus d'une œuvre.

Rappelons-nous des études de Lebrun et de Melançon, Moisan et Roy. Nous avons quelques auteurs en commun avec eux : Lafontaine, Baudelaire, Éluard, Nelligan, Rimbaud et Roy pour la première et Crémazie et Fréchette pour la seconde. C'est donc dire que ces auteurs sont des classiques et sont présents peu importe le type de livres dans lequel ils se retrouvent. Ceci nous amène à nous demander si nous devrions imposer ces auteurs à l'étude.

Lorsqu'il est question de savoir si certains auteurs québécois devraient obligatoirement être étudiés en secondaire cinq, nous pouvons facilement postuler que le tableau 4.9 aide à sortir du lot quelques-uns des auteurs incontournables des quatre-vingts dernières années. Parce que ces auteurs sont présents aussi souvent durant notre étude, ils acquièrent donc une sorte de légitimité. Ils ont probablement été choisis pour être à l'étude à cause de leur légitimité littéraire obtenue grâce à des critiques, des prix, etc. Vu la régularité de leur présence, ils ont aussi acquis une légitimité que nous appellerons scolaire : ils étaient présents dans des éditions précédentes, les éditeurs les remettent donc à l'étude. Ces auteurs ont donc une double légitimité : littéraire et scolaire. Nous y reviendrons dans le chapitre cinq.

4.1.3 Auteurs qui disparaissent plusieurs années pour revenir par la suite

Certains auteurs sont présents dans notre corpus puis disparaissent plusieurs années, comme s'ils étaient mis de côté ou oubliés pour réapparaître par la suite. Nous avons décidé de relever ces auteurs afin d'essayer de comprendre pourquoi tant d'années séparent leurs apparitions dans les manuels. Le phénomène que nous avons observé le plus souvent est une présence avant 1964, puis un retour vers la fin complètement de l'étude.

Tout d'abord, du côté des Québécois, William Chapman a une présence concentrée avant la Révolution tranquille, soit en 1921, 1948, 1955, 1958 et son retour ne sera qu'en 2001-R. Ce retour se fait avec le poème *Notre langue*, le même texte qu'en 1955. Philippe Aubert de Gaspé apparaît pour la première fois en 1932, puis en 1948 et 1958 avec *Les Anciens canadiens*, il ne reviendra, toujours avec ce texte, qu'en 2001-R. Germaine Guèvremont n'est présente que deux fois dans notre étude, les deux fois avec son roman *Le Survenant*, en 1958 et en 2001-B. Blanche Lamontagne-Beauregard paraît en 1921, 1950, 1964 et cela va jusqu'en 2001-R avant la prochaine parution. Le cas d'Émile Nelligan est particulier. Il est présent quatre fois, avec deux poèmes différents qui vont s'entrecroiser. Nous retrouvons *Devant deux portraits de ma mère* en 1948 et en 2000 et son plus célèbre, *Le Vaisseau d'or*, en 1988 et en 2001-B. Lucien Rainier, pseudonyme de l'abbé Melançon, fait une courte apparition avec le poème *Musique* en 1948 et en 2000. Monseigneur Félix-Antoine Savard paraît en 1950 avec *Menaud, maître draveur*, en 1958 avec *L'abatis* et *Menaud* fait un retour en 1996. La dernière « québécoise », Gabrielle Roy, vit le contraire du phénomène que nous avons remarqué. Elle apparaît une seule fois, en 1958, puis revient trois fois en 1996, 2000 et 2001-R.

L'année 2001 semble être celle qui profite le plus à ces auteurs. Aucune explication approuvée ne peut expliquer ce phénomène sauf peut-être que cette année-là, le nouveau pédagogique maintenant en vigueur était enclenché au primaire. Il y a alors peut-être eu une volonté de retourner vers les anciens auteurs.

Du côté français, Gustave Flaubert est présent en 1932, à partir de sa parution de 1948, ce sera toujours avec *Madame Bovary*, donc en 2001-B et 2001-R. Alfred de Musset fait trois apparitions avant le rapport Parent, 1921, 1955 et 1964. Il ne revient qu'en 2001-R. René Sully Prudhomme est étudié dans les manuels édités en 1921, 1948, 1950 et 2001-B. Finalement, Alfred de Vigny est présent au début, 1921, presque au milieu, 1955, et à la fin en 2001-R.

4.1.4 Auteurs nés avant le dix-septième siècle

Dans notre étude, nous avons remarqué un phénomène spécial. Tous les auteurs qui sont nés avant le dix-septième siècle n'apparaissent qu'après 1964. Ils ne sont pas présents dans les manuels de notre étude avant 1964. Comme si avant cette date, ils étaient ignorés. Encore une fois, nous nous sommes inspirée du mémoire de Josée Beaudoin sur l'enseignement de la littérature au collégial pour amasser nos données et construire notre tableau.

Tableau 4.10
Auteurs provenant d'avant le dix-septième siècle

Siècle	Auteurs	Emplacement dans le corpus : avant ou après 1964
Treizième siècle	Rutebeuf, 1230 – 1285	Après
Quatorzième siècle	Christine de Pisan, 1364 – 1430	Après
Quinzième siècle	Charles d'Orléans, 1394 – 1465 François Villon, 1431 ou 32 – 1463	Après
Seizième siècle	Clément Marot, 1496 – 1544 Joachim de Bellay, 1522 – 1560 Pierre de Ronsard, 1524 – 1585 Louise Labé, 1525 – 1566	Après

Tous ces auteurs de nationalité française sont donc établis dans les manuels après 1964. Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi ils sont mis de côté avant 1964. Une des raisons pourrait être que les thèmes traités par ces auteurs ne rejoignent pas les thèmes que voulaient évoquer les communautés religieuses dans leurs manuels. En effet, les auteurs présents entre 1921 et 1964 le sont surtout pour leur statut de classiques pour les auteurs français et pour les thèmes rattachés à la vie des Canadiens français pour les Québécois.

Une autre raison pourrait être que la littérature n'était pas enseignée en lien avec l'histoire littéraire, mais comme la base de l'éducation culturelle. Les enseignants veulent donner aux élèves une culture littéraire parsemée de modèles français et québécois actuels. Ils utilisent donc des auteurs qui ont fait leur marque en France et des Québécois parce qu'ils présentent la vie *au pays du Québec* :

La production littéraire de la seconde moitié du dix-neuvième siècle renoue avec le quotidien, le traditionnel et le coutumier qu'elle transforme du même coup en folklore. Elle renoue avec les contes oraux et recueille les légendes, mais en leur donnant les formes savantes de l'écrit et du conte littéraire. La production littéraire joue également le rôle d'un filtre dans ses choix d'où sont exclus le populaire urbain, l'aventure, le carnaval. (...)

Par les fictions qu'elle engendre, la littérature devient un instrument de vulgarisation. La poésie, les contes et même certains romans racontent les hauts faits de l'histoire du Canada, façonnent des héros réels ou fictifs,

rappellent les découvertes, construisent une vision à la fois romantique et romanesque, mais surtout mystique, de l'établissement de la colonie⁵⁷.

Il y a une dichotomie entre les messages envoyés par les auteurs français et québécois avant 1964. D'un côté, on enseigne des textes qui servent de modèle, qui représentent des idéaux à connaître et reproduire et de l'autre, on enseigne des textes qui doivent faire prendre conscience à l'élève qu'il est bien canadien-français et non français parce qu'il vit une réalité bien différente de ce côté-ci de l'Atlantique. Ce « nous » et ce « eux » sera beaucoup plus compris après la Révolution tranquille. Il ne sera plus alors question d'écarter des textes à cause des thèmes qu'ils véhiculent. De plus, les programmes seront construits de manière à donner une idée de l'histoire littéraire qui entoure des genres ou des thèmes, ce qui ne se faisait pas avant 1964. Les maisons d'édition n'avaient alors pas besoin de retourner si loin en arrière pour illustrer un genre, car elles prenaient des textes plus récents.

4.2 Les textes présents dans les manuels de 1921 à 2001

4.2.1 Textes présents selon l'origine de l'auteur

Bien que notre objet d'étude concerne la présence des auteurs et l'exploitation des textes, nous nous permettrons de relever quelques particularités quant à la présence des textes à l'étude qui ne manquent pas d'intérêt. Nous avons décidé de relever ici les textes publiés dans les manuels. Il va donc sans dire qu'il y a beaucoup plus d'occurrences que lorsque nous ne comptons que les auteurs. Ainsi, si Victor Hugo a trois textes dans un même manuel, nous comptons donc trois occurrences. Nous avons séparé les résultats avant et après 1964 pour pouvoir comparer la présence des textes et des auteurs.

⁵⁷ Lucie Robert, *L'institution du littéraire au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, collection « Vie des lettres québécoises », p. 181.

Tableau 4.11
Nombre de textes présents dans le corpus selon l'origine de leur auteur avant 1964
comparé à l'origine des auteurs avant 1964 (tableau 4.2)

Nationalités	Textes	Pourcentage	Auteurs	pourcentage
Québec	79	40,1	48	37,2
France	112	56,8	76	58,9
Belgique	2	1	2	1,6
Suisse	2	1	1	0,8
Allemagne	1	0.5	1	0,8
Grande-Bretagne	1	0,5	1	0,8
TOTAL	197	100	129	100

Les résultats sont sensiblement les mêmes que lorsque nous ne regardions que les auteurs. Nous avons 37,2% des auteurs qui étaient québécois alors que nous avons 40,1% des textes qui sont d'un auteur québécois. Du côté français, 56,8% de tous les textes avant 1964 sont d'origine française et nous avons 58,9% des auteurs qui étaient français. Nous pouvons donc conclure que, toute proportion gardée, les auteurs québécois ont plus de textes de publiés que les Français. Ainsi, comme nous retrouvons quarante-huit auteurs québécois et soixante-dix-neuf textes, c'est donc dire que chaque auteur a en moyenne 1,6 texte avant 1964, alors que du côté des Français, on trouve une moyenne de 1,4 texte pour chaque auteur. Du coté des auteurs étrangers, outre Jean-Jacques Rousseau dont on retient deux textes, ils n'ont chacun qu'un seul texte de publié. Il n'y a pas non plus de grande différence après 1964.

Tableau 4.12
Nombre de textes présents dans le corpus selon l'origine de leur auteur après 1964
comparé à l'origine des auteurs après 1964 (tableau 4.3)

Nationalités	Textes	Pourcentage	Auteurs	Pourcentage
Québec	96	43,4	68	45,0
France	102	46,1	63	41,7
États-Unis	8	3,6	7	4,6
Belgique	3	1,4	2	1,3
Canada	2	0,9	2	1,3
Irlande	2	0,9	2	1,3
Espagne	2	0,9	2	1,3
Acadie	1	0,5	1	0,7
Italie	1	0,5	1	0,7
Luxembourg	2	0,9	1	0,7
Chili	1	0,5	1	0,7
Brésil	1	0,5	1	0,7
TOTAL	221	100	151	100

Alors que la part des auteurs québécois est de 45% après 1964, la part des textes d'auteurs québécois est à peine plus basse, 43,4%. La différence est plus élevée du côté français ; 41,7% des auteurs sont français, mais l'espace occupé par les textes français est de 46,1%. Cela veut donc dire que les auteurs français ont plus de textes que les québécois. Proportionnellement car il n'en demeure pas moins que le pourcentage de textes québécois a augmenté et couvre désormais 43,4%. En moyenne, chaque auteur québécois a 1,4 texte et chaque français a 1,6 texte. C'est exactement le contraire d'avant 1964. L'explication de ce phénomène pourrait seulement résider dans la diversité, recommandée d'abord par le rapport Parent et par la réforme scolaire actuellement en cours. Après 1964, les maisons d'édition veulent présenter plus d'auteurs québécois pour broser un plus large éventail de la littérature d'ici. Tandis qu'avant 1964, c'est l'inverse, les communautés religieuses veulent enseigner plus de textes français, car ils représentent le modèle à suivre, si bien qu'elles en publient plus pour donner plus d'exemples. Il faut tout de même être prudent et ne pas imputer ce choix au seul ascendant des communautés religieuses.

4.2.2 Textes les plus populaires

Il n'y a pas que les auteurs qui sont considérés comme populaires dans les manuels, certains textes semblent revenir tout au long de notre étude. Évidemment, il est plus difficile de les cerner, car leur présence est moins visible que celle des auteurs. Nous avons donc compté pour une seule apparition les cas où plusieurs extraits proviennent du même recueil de poésie mais sont présents dans le même manuel.

Tableau 4.13
Textes les plus populaires entre 1921 et 2001

Rang	Occurrence	Œuvre	Auteur	Type	Nationalité
1	5	<i>Les Aspirations ; poésies canadiennes</i>	William Chapman	Poésie	Québec
2	4	<i>Le canard de bois</i>	Louis Caron	Roman	Québec
		<i>Les contemplations</i>	Victor Hugo	Poésie	France
4	3	<i>Le pont de Mirabeau</i>	Guillaume Apollinaire	Poésie	France
		<i>L'invitation au voyage</i>	Charles Baudelaire	Poésie	France
		<i>Les Martyrs</i>	Chateaubriand	Poésie	France
		<i>Les roses de Saadi</i>	Marceline Desbordes-Valmore	Poésie	Québec
		<i>L'amoureuse</i>	Paul Éluard	Poésie	France
		<i>Madame Bovary</i>	Gustave Flaubert	Roman	France
		<i>Cage d'oiseau</i>	Hector de Saint-Denys Garneau	Poésie	Québec
		<i>Premier sourire du printemps</i>	Théophile Gauthier	Poésie	France
		<i>La laitière et le pot de lait</i>	Jean de Lafontaine	Poésie	France
		<i>La mort et le bûcheron</i>	Jean de Lafontaine	Poésie	France
		<i>Ma bohème</i>	Arthur Rimbaud	Poésie	France
		<i>La ballade des pendus</i>	François Villon	Poésie	France

Étant donné le grand nombre d'œuvres à la quatrième position et leur occurrence (3), nous trouvons inutile de relever les œuvres ne revenant que deux fois vu le peu de signification que leur présence pourrait avoir. À la première position, William Chapman trône avec son

recueil *Les Aspirations ; poésies canadiennes*. Nous sommes étonnée. Nous nous attendions à voir une œuvre française en tête étant donné le caractère de modèle infligé à ces œuvres. Il faut aussi préciser que ce ne sont pas cinq textes identiques qui reviennent, mais cinq poèmes provenant du recueil *Aspirations*. Ainsi, Chapman est présent avec deux fois le poème *Notre langue*, une fois *Le défricheur*, *L'aurore boréale* et aussi une fois un poème non titré. Au deuxième rang, nous retrouvons un autre recueil de poèmes, soit celui de Victor Hugo, *Les contemplations*. Nous remarquons aussi le Québécois Louis Caron avec le premier roman du palmarès, *Le canard de bois*.

Il y a seulement deux romans, soit *Le canard de bois* et *Madame Bovary*. En fait, nous retrouvons plusieurs romans après 1964 qui sont présents deux fois, mais qui n'étaient pas présents avant 1964, par exemple : *Le Survenant*, *Maria Chapdelaine* et *Les Misérables*. De plus, étant donné que nous considérons les recueils comme une entité, un livre, il est plus probable de trouver plusieurs poèmes d'un même recueil. C'est ce qui expliquerait le peu de présence de roman. Cela dit, les manuels auraient pu choisir le même roman, mais avec des extraits différents.

Nous identifions beaucoup plus d'œuvres françaises que québécoises. Il est difficile de tenter une explication, mais nous pourrions suggérer que les œuvres françaises à l'étude font probablement plus l'unanimité que les québécoises. Ainsi, les classiques français ont été suggérés par les maisons d'édition pour leur caractère de modèle alors que durant les quatre-vingts ans de l'étude, peu d'œuvres québécoises avaient fait leur marque comme modèles.

4.3 La présence de poèmes et de romans

Nous avons choisi la poésie et le roman parce que nous pensions que leur présence dans les manuels était équivalente en termes d'occurrences. Nous avons vérifié si effectivement leur présence était proportionnelle.

Tableau 4.14
Nationalité de l'auteur selon le type de texte

	Roman	Poésie	Roman et poésie	Total
Québec	49	49	5	103
France	50	77	5	132
États-Unis	7			7
Belgique	1	2		3
Canada	2			2
Irlande	2			2
Espagne		2		2
Suisse		1		1
Grande-Bretagne		1		1
Acadie	1			1
Italie	1			1
Luxembourg			1	1
Chili		1		1
Brésil		1		1
Allemagne	1			1
Total	114	134	11	259

Quoiqu'il y ait plus de poésie que de romans dans les manuels, nous considérons que la présence est équivalente. En effet, notre définition de la poésie est plus large que celle du roman et permet donc d'englober des types de textes telles que les fables et les chansons. Du côté des auteurs québécois, l'équilibre est parfait, quarante-neuf extraits de roman, le même nombre de poèmes et cinq auteurs sont présents pour les deux types. Il ne pouvait pas y avoir meilleure représentation. Quant aux auteurs français, ils sont plus présents comme poètes que

comme romanciers. Aussi, on note que deux grands auteurs français reconnus surtout pour le théâtre sont présents, mais cette fois pour de la poésie : Molière et Racine.

Les États-uniens ne sont présents que pour des romans. Ceci s'explique peut-être par l'histoire littéraire états-unienne qui parvient jusqu'au Québec. Peu de poètes nous sont connus tandis que les États-Unis nous proposent plus de romanciers. Finalement, du côté des auteurs étrangers, si nous excluons les États-Unis, il y en a huit qui sont présents pour le roman et le même nombre pour la poésie, tandis qu'un seul est présent pour les deux genres. Ce qui fait donc une représentation assez homogène du roman et de la poésie pour la littérature étrangère.

4.4 Le cas de la chanson

L'apparition de la chanson comme texte à l'étude dans les manuels est un phénomène bien particulier. Seules les chansons sont reproduites dans leur intégralité alors que certains poèmes sont amputés, que les romans sont présentés à l'aide d'un extrait qui ne dépasse jamais un chapitre. La chanson exige un support audio qui n'est pas à négliger lorsque l'enseignant veut développer chez les élèves la capacité à tenir compte de toutes les dimensions du texte. La mélodie, le rythme, les instruments utilisés, le débit de la voix et le ton donnent beaucoup d'indices sur le message du texte. Ces éléments sont rarement disponibles pour les textes qui n'ont que le support écrit. Il y a donc un aspect pédagogique avec la chanson, c'est qu'elle séduit davantage les élèves, entre autres parce qu'elle fait partie de leur univers familier. Peut-être les élèves l'ont-ils déjà entendue, déjà fredonnée ou déjà jouée. Il y a aussi une proximité entre l'élève et la chanson, il peut facilement se l'approprier. Comme le phénomène est récent, aucune chanson n'est présente avant 1964.

Tableau 4.15
Liste des chansons dans les manuels scolaires de 1964 à 2001

Auteurs et/ou chanteurs présentés dans le manuel	Chanson	Nationalité
Daniel Balavoine	<i>Tous les cris les SOS</i>	France
Jacques Brel	<i>Orly</i>	Belgique
Danielle Faubert	<i>Repartir à zéro</i>	Québec
Léo Ferré	<i>Les poètes</i>	France
Pauline Julien	<i>L'étranger</i>	Québec
Luc de Larochelière	<i>Amère America</i>	Québec
Félix Leclerc	<i>Complot d'enfant</i> <i>Le tour de l'île</i>	Québec
Raymond Lévesque	<i>Bozo les culottes</i>	Québec
Loco Locass	<i>Langage-toi</i>	Québec
Marjolaine Morin	<i>Impoésie</i> <i>Les chats sauvages</i>	Québec
Jacques Prévert	<i>Pour toi mon amour</i>	France
Michel Rivard	<i>Je voudrais voir la mer</i> <i>La complainte du phoque en Alaska</i>	Québec
Richard Séguin	<i>Journée d'Amérique</i>	Québec

Par contre, il ne faut pas glorifier à outrance la présence de la chanson dans les manuels. La chanson est un genre proche de la poésie, elle ne pourra pas la remplacer dans les manuels. De plus, les maisons d'édition pourraient être tentées d'augmenter la part de chanson au profit d'autres genres ou de textes classiques.

4.5 Les textes et auteurs religieux

Durant les quatre-vingts ans que dure l'étude, la religion catholique est omniprésente dans presque toutes les sphères de la vie des Canadiens français. Les croyances se vivent à la maison et à l'école. Les enseignants sont soit membres de congrégations religieuses, soit maîtresses d'école laïques, postes où ces communautés doivent respecter un code mis en place par l'inspecteur, le curé et les communautés religieuses. Les manuels sont édités par ces

mêmes communautés. Ainsi, le lien est très étroit entre l'enseignement et la religion. « Certains éditeurs, comme les frères des Écoles chrétiennes, en arrivent à produire leurs propres programmes évidemment en accord avec ceux du gouvernement (...) »⁵⁸. Puisque les maisons d'édition sont les congrégations, elles prennent soin de placer quelques auteurs religieux. Ces auteurs ont donc une autorité morale sur les élèves et se retrouvent à côtoyer les classiques français. Il y a beaucoup plus d'auteurs religieux québécois que d'autres nationalités.

Tableau 4.16
Auteurs religieux québécois
(nom religieux suivi du nom à la naissance, dans le cas s'appliquant)

Auteurs religieux québécois	Présent avant ou après 1964
Abbé Henri-Raymond Casgrain	Avant
Père Victor Delaporte	Avant
Père Adélard Dugré	Avant
Père Paul-Émile Farley	Avant
Abbé Appolinaire Gingras	Avant
Abbé, Chanoine Lionel Groulx	Avant et après
Père RP Antonio Poulin	Avant
Abbé Mélançon (Lucien Rainier)	Avant et après
Abbé JB Routhier	Avant
Monseigneur Félix-Antoine Savard	Avant

Auteurs religieux français	Présent avant ou après 1964
Abbé Jean Vegh, Jean Vergriete	Avant
Fénelon	Avant

Auteur religieux belge	Présent avant ou après 1964
Père Albert Hublet	Avant

Nous constatons que la majorité de ces auteurs ne sont présents qu'avant le rapport Parent. Ceux qui sont présents après avaient laissé leur marque, Savard avait reçu une reconnaissance nationale avec *Menaud, maître drapeur* et Rainier avec son poème *Musique* a été membre de l'École littéraire de Montréal. Ce sont justement ces deux œuvres qui reviennent

⁵⁸ Monique Lebrun. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, op. cit., p. 44.

respectivement en 1996 et 2000. Pour les autres, peu ont laissé leur marque en littérature, ils se sont plus imposés du côté religieux. Leurs textes traitent justement de sujets en lien avec la religion (Fêtes, personnages) ou avec la vie et la culture canadienne-française traditionnelle (nature, ode à la patrie, respect des parents).

Ces auteurs, quoique moins nombreux si nous les comparions par rapport à tous les auteurs, représentent une grande partie de notre histoire culturelle. La religion a été tellement importante du début du XX^e siècle aux années soixante qu'il était impossible de ne pas avoir d'auteurs religieux. Il ne faut pas oublier que les plus vieux manuels que nous avons retenus ont été utilisés dans les écoles de rangs. Dans ces villages et petites villes, la foi était la gardienne de la continuité et de l'histoire canadiennes-françaises et comme ces auteurs faisaient l'éloge des milieux ruraux qui constituaient à leurs yeux un rempart contre l'invasion citadine ou l'influence américaine, ils avaient donc une grande légitimité. Il n'est pas étonnant que les maisons d'édition, ici communautés religieuses, les intègrent à leurs corpus à lire.

Conclusion partielle

En somme, nous voulions vérifier si la proportion d'auteurs québécois dans les manuels de français de sixième ou septième année ou de secondaire cinq avait augmenté depuis 1920. Nous pouvons donc affirmer que la littérature québécoise a pris plus de place au fil des années. Avant la parution du rapport Parent, il y avait 37,2% d'auteurs québécois et 58,9% de français. Après 1964, 45% des auteurs sont québécois et 41,7% sont français. Il faut aussi mentionner que la proportion d'auteurs étrangers augmente aussi, elle passe de 4% à 13,3%. L'augmentation de la place prise par les auteurs québécois peut s'expliquer de plusieurs manières. Premièrement, nous avons vu que les textes français sont souvent des

classiques, tandis que le choix d'inclure des textes québécois se veut représentatif de la culture d'ici. Deuxièmement, les Québécois ont toujours eu le désir de protéger leur culture, or il semble que cette défense passait en priorité par des textes francophones (donc français) et de nos jours, par des textes essentiellement d'origine québécoise. Notre identité s'est détachée de celle de la France et cela se voit dans la nationalité la sélection des auteurs au sein des manuels. Finalement, l'auteur le plus populaire est Victor Hugo qui revient dans dix manuels sur quinze. Du côté des textes, c'est *Les Aspirations ; poésies canadiennes* de William Chapman qui demeure le plus populaire.

Ensuite, nous avons relevé vingt et un auteurs qui sont présents avant et après 1964 (tableau 4.6). Encore une fois, il y existe une différence entre les auteurs québécois et français. Nous pouvons postuler que les auteurs français ont déjà acquis une légitimité littéraire et qu'ils font office de classiques. Les auteurs québécois, quant à eux, ont une légitimité plutôt identitaire. Nous y reviendrons au chapitre cinq. Après avoir survolé la présence des auteurs et des textes, nous pouvons maintenant nous demander comment est utilisé le texte littéraire dans l'enseignement depuis 1920.

4.6 Utilisation du texte littéraire

L'utilisation de textes littéraires en classe a beaucoup évolué depuis 1920. Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs auteurs et certains de leurs textes sont étudiés depuis ce temps. Cependant, il est évident que les exercices sur les textes ont aussi évolué.

...à certains moments, les objets et les catégories de la langue sont convoqués dans la classe de français pour servir au développement des compétences littéraires, alors qu'à d'autres moments, les objets et les catégories du domaine littéraire sont convoqués à leur tour pour soutenir l'acquisition de compétences langagières.

Le premier cas, celui de la langue au service de la littérature [...] se manifeste par exemple lorsqu'on relève, au fil du récit, les mots et expressions employés pour décrire un personnage afin d'établir l'image que le texte essaie d'en donner au lecteur. La syntaxe peut être sollicitée autant que le lexique. ...

Le second cas, celui de la littérature au service de la langue [...] cherche à améliorer la capacité de compréhension écrite des élèves en les familiarisant, à travers des textes littéraires, avec les grandes structures d'entendement à l'œuvre dans les discours⁵⁹.

Les deux cas sont fréquemment utilisés en enseignement du français au secondaire.

Nous avons aussi remarqué leur application depuis 1920. Nous verrons dans ce chapitre les types d'exercices qui devaient accompagner les élèves dans leur initiation aux textes littéraires.

4.6.1 Avant la parution du rapport Parent (1963-1964)

Dans l'enseignement traditionnel, le professeur est vu comme le maître qui transmet son savoir aux élèves. Lui seul détient les connaissances et les habiletés. Une image un peu loufoque, souvent utilisée en éducation, est de représenter l'enseignant avec une cruche dans les mains et déversant son contenu dans la tête des élèves. Ainsi, ces derniers s'emplissaient de connaissances, sans nécessairement les comprendre.

Le lien avec la matière à enseigner est alors facile à établir : ce qui est montré dans les manuels est érigé comme un modèle. C'est pourquoi les auteurs français et les classiques sont utilisés à profusion pour enseigner la langue particulièrement avant 1964. Nous nous attarderons aux approches pédagogiques privilégiées dans l'exploitation des textes proposés par les manuels.

⁵⁹ Claude Simard, « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature », dans Noël-Gaudreault, Monique (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche, 1997, p. 205.

4.6.1.1 La langue au service des textes littéraires

Grammaire

L'enseignement de la grammaire prend une place importante dans le cours de français. Nous nous sommes demandé si les textes littéraires pouvaient servir à enseigner la grammaire avant 1964. Au sein de notre corpus, seuls les manuels de 1921 et 1932 utilisent parfois les textes littéraires pour faire de l'analyse grammaticale tandis que les autres manuels construisent des exercices distincts du texte littéraire. Dans le manuel de 1921, après la lecture de *La langue chère* d'Albert Lozeau, l'élève doit : « [t]rouve[r] tous les adjectifs des neufs premiers vers de la leçon et indique[r] leur nature et leur fonction⁶⁰ ». Par contre, il ne faut pas prendre cet exemple comme universel puisque dans ce manuel, il est plutôt rare que les exemples de grammaire s'appuient sur des textes littéraires. Il faut aussi préciser que l'exercice n'est assorti d'aucune règle ni explication grammaticale.

Il en va de même dans le manuel de 1932 où à la suite à la lecture du texte *Dans la tempête* d'Albert Lozeau, il est demandé dans la section « Exercices grammaticaux », de : « [r]elever les verbes pronominaux du texte, les mettre à l'infinitif et souligner le pronom se qui en fait partie.⁶¹ » Les autres exercices de la même section ne concernent pas le texte de Lozeau. Certains proposent des phrases forgées par les auteurs du manuel eux-mêmes, d'autres demandent de retourner dans les textes précédents : « Dans le texte « Charité », page 191, relever la phrase « Vous n'avez pas ... regrette », en soulignant les pronoms possessifs et en les faisant suivre du nom et de l'adjectif possessif qu'ils remplacent⁶² ».

⁶⁰ *Lectures littéraires et scientifiques*, Washington, Frères des Écoles chrétiennes, 1921, p. 69.

⁶¹ *Langue française : quatrième livre : exercices des 6e, 7e et 8e années*, Washington D.C., Frères des Écoles chrétiennes, 1932, p. 199.

⁶² *Idem.*, p. 201.

Ces exemples nous amènent à nous interroger sur les stratégies d'apprentissage de la grammaire transmises par ces exercices. Pour fins d'analyse, nous avons isolé un type d'exercice grammatical afin de mieux examiner l'interaction entre la règle grammaticale et le texte littéraire. Nous avons donc choisi comme échantillonnage la règle du participe passé employé avec l'auxiliaire être et nous avons identifié la phrase qui donne la règle et la manière dont étaient présentés les exercices. On lit, dans une édition de 1950 : « Le participe passé employé avec *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe⁶³ ». Après la lecture des règles du participe passé employé seul, avec avoir et du participe présent, on invite l'élève à faire une lecture des textes, à repérer les participes passés et à les accorder correctement. Autrement dit, le texte littéraire est valorisé en sa qualité de transmetteur de la langue française d'une part, et d'autre part, en raison de ses qualités littéraires. Il peut dès lors servir de support pour une étude purement grammaticale.

En règle générale, les énoncés expliquant la règle ont recours à une formule similaire dans les manuels analysés. Elles contiennent toutes les notions de genre et de nombre et deux d'entre eux comparent les participes passés avec être et l'adjectif attribut. Par contre, dans le manuel de 1932, malgré la présence des notions sur le participe passé, les auteurs multiplient des cas plus complexes. Ainsi sont abordés les participes utilisés avec «dû», «cru», «pu», «coûter», «dormir», etc. Pourtant, le manuel de 1932 s'adresse à des élèves de 6^e, 7^e et 8^e années, celui de 1950 à des élèves de 7^e ; il en va de même ceux de 1964 et de 1958 offerts aux 6^e et 7^e années. La différence mérite d'être notée mais rien ne nous assure que l'enseignement qui précédait les années trente était plus approfondi.

⁶³ *Mon livre de français*, Montréal, Les Frères du Sacré-cœur, Septième année, 1950, p. 178.

Quelque soit le degré de difficulté, la langue est toujours au service de la littérature et le texte littéraire n'est pas étudié pour lui-même. Toutefois, en règle générale, le texte littéraire reste absent du corpus des exercices grammaticaux, à l'exception des publications de 1921, 1932 et de 1958.

La récitation

Le « bon parler » est un type d'exercices présent seulement avant 1964 et qui concerne la diction. Les élèves ont des textes à apprendre par cœur et, lors de la récitation, ils doivent faire attention à certains aspects de leur expression orale. Quel était donc le but visé par ces exercices ? À l'époque, bien parler était synonyme d'une bonne éducation, mais aussi, cela coïncidait avec la peur de perdre l'héritage canadien-français. Camille Roy était bien conscient de cette réalité et il a lutté en ce sens pendant sa carrière de critique: « Nous, Canadiens français, nous parlons une assez mauvaise langue, nous surtout les gens qui nous croyons instruits ; nous en écrivons une qui souvent ressemble à la mauvaise. Nos enfants n'ont pas de vocabulaire, et leurs parents non plus⁶⁴ ». Ainsi, apprendre aux jeunes à bien prononcer permettait de perpétuer la langue française tout en la protégeant d'une spécificité exclusivement rurale.

Il nous faut organiser des campagnes de bon langage, en faveur d'un meilleur langage.

Des campagnes de bon langage, des campagnes scolaires surtout, on n'en fera jamais trop. (...)

Or, il y a deux éléments essentiels d'un meilleur parler canadien, qu'il faut acquérir, conquérir, en classe ou hors de la classe : c'est le vocabulaire et c'est la prononciation. [...] La pauvreté lamentable du vocabulaire, dans nos écoles de tous degrés, provient de causes pédagogiques qu'il serait trop long d'exposer ici⁶⁵.

⁶⁴ Camille Roy, *Nos problèmes d'enseignement*, Montréal, Éditions Albert Lévesque, 1935, p. 215.

⁶⁵ Camille Roy, *Pour conserver notre héritage français*, *op. cit.*, p. 53-54.

Il y avait deux objectifs pédagogiques à la source de ce type d'exercices : la diction comme nous venons de le voir et la mémorisation. À l'époque, plusieurs textes étaient mémorisés dans le but d'être récités, à l'instar des séances de prière. La mémorisation faisait partie des exercices souvent pratiqués pour améliorer ses connaissances. L'enseignement classique reposait sur l'imitation, si bien que la mémorisation favorisait la création d'un fonds littéraire et culturel commun et la transmission de textes avec les valeurs qu'ils contiennent. Le rapport Parent y consacre même un article en 1964 ⁶⁶ :

c) rôle de la mémoire

601. On devrait revenir à l'habitude, autrefois très pratiquée dans les écoles, de faire apprendre par cœur des textes littéraires. La mémoire de l'enfant étant particulièrement bonne jusque vers 11 ou 12 ans, on pourrait, même avant cet âge, faire apprendre des poèmes, fables, qui resteront gravés toute sa vie dans son esprit ; même s'il n'en comprend que certains aspects à cet âge, ces textes s'éclaireront ensuite d'eux-mêmes dans son intelligence, au cours de son développement ultérieur. Les adolescents retiendront facilement des scènes entières de théâtre ; on devrait aussi faire apprendre des pages d'excellente prose, qui habituent l'élève à des rythmes sûrs, à des constructions syntaxiques complexes, à des styles où chaque mot est réfléchi et plein de résonances ; chacun en tirera une excellente leçon implicite de langue maternelle⁶⁷.

Il est question, dans cet article, de textes littéraires mémorisés. Effectivement, cela était assez courant et présent dans les manuels de 1932, 1950, 1958 et 1964. Par exemple, en 1932 et en 1958, les élèves ont dû apprendre *La mort et le bûcheron* de La Fontaine. Certains manuels donnent même des recommandations sur la prononciation :

⁶⁶ Malgré cet article, la mémorisation sera écartée des manuels après le rapport Parent.

⁶⁷ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent, op. cit.*

Quand tu parles, ... évite particulièrement [...] la diphtongaison

LES PRINCIPALES DÉFORMATIONS DU FRANÇAIS PARLÉ, AU CANADA

I- VOYELLES – 3 ^e défaut : La diphtongaison de certaines voyelles.				
Le son	Dans des mots comme :	Le défaut de prononciation	La prononciation défectueuse	Un moyen de correction
è	<i>lumière</i> <i>piège</i> <i>maître</i>	Les prononcer de manière à faire	<i>lumi (èi) re</i> <i>pi (èi) ge</i> <i>m (èi) tre</i>	Éviter de prolonger ces sons et garder la mâchoire dans la même position tout le temps de leur émission.
a	<i>étage</i> <i>réclame</i> <i>âge</i>	entendre deux sons prolongés au lieu	<i>ét (aou) ge</i> <i>récl (aou) me</i> <i>(aou) ge</i>	
eu de peur	<i>humeur</i> <i>bonheur</i> <i>soeur</i>	d'un son plus bref.	<i>hum (æu) r</i> <i>bonh (aou) r</i> <i>s (aou) r</i>	

Applications ~ Trouve les voyelles du poème [Niagara] qu'on a tendance à diphtonguer⁶⁸.

Le manuel de 1958 comprend une longue section, dans chacune des leçons, sur le bon parler (voir annexe 2).

En somme, la prononciation était un élément enseigné avec beaucoup de soin avant 1964. Ces leçons se faisaient souvent à l'aide de textes littéraires tels des poèmes ou des fables (majoritairement de La Fontaine). La récitation et la mémorisation allaient alors de pair.

Vocabulaire

Le manuel de 1921 utilise les textes littéraires pour une étude de vocabulaire. *Le défricheur* de William Chapman donne lieu à une explication du lexique (*défricheur*, *pionniers* et *pavois* entre autres). Par la suite, l'élève se voit demander : « [q]uelle différence

⁶⁸ *Mon livre de français*, série A, Septième année, Ottawa, Les frères du Sacré-cœur, 1964, p. 236.

y a-t-il entre une **forêt** et un **bois**, un **bosquet** et un **bocage**⁶⁹ ». Ce ne sont que quelques exemples du travail à effectuer.

Le manuel de 1932 comprend l'étude du vocabulaire dans un texte littéraire. Après la lecture du *Coche et la mouche* de La Fontaine, l'élève a la tâche de faire une recherche dans le dictionnaire (*char*, *cheminer* et *attelage*). On lui explique la signification de *coche* et *sergent de bataille*⁷⁰. Ce travail est assorti d'une étude étymologique, qui incite à retrouver par le biais de leur origine latine, les mots de la même famille.

Les manuels de 1948 et 1955 proposent toujours une section consacrée au vocabulaire après la lecture d'un texte littéraire. Ces manuels formant les tomes I et II d'une même série, il est donc naturel qu'ils offrent le même genre d'exercices. Cela peut se manifester comme suit : à la suite de la lecture de *Lettres de mon moulin* d'Alphonse Daudet, l'élève doit :

1. Cherche[r] les mots de la même famille que *chèvre* (latin *capra*), *liberté*, et [en] donne[r] la signification.
2. Indique[r], avec leur sens précis, des synonymes de *consterné*, *ravi*, *fade*, *patois*, *savoureux*.
3. Dans les mots *clochette*, *maisonnette*, quelle idée ajoute le suffixe? Donne[r] d'autres mots formés de la même manière⁷¹.

En somme, en accord avec les recommandations de Camille Roy en 1935, le vocabulaire occupe une place importante avant 1964.

⁶⁹ *Lectures littéraires et scientifiques*, op. cit., 1921, p. 55.

⁷⁰ *Langue française* : quatrième livre : exercices des 6e, 7e et 8e années, op. cit., 1932, p. 157.

⁷¹ *Lectures littéraires*, tome I, Laprairie, Frères de l'instruction chrétienne, 1948, p. 47.

4.6.1.2 Les textes littéraires au service de la langue

Quelques rares exercices sont proposés à partir des textes littéraires. Comme ils concernent peu le roman et la poésie, nous en parlerons brièvement : la rédaction et le vocabulaire.

Rédaction

Le manuel de 1932 propose généralement une section « rédaction » après le texte à l'étude. Parfois, l'élève doit convertir en prose un poème ou une fable, écrire une lettre ou rédiger un texte descriptif lié à la thématique du texte.

Le manuel de 1955, à la suite des textes à l'étude, impose toujours ce type d'exercice. Par exemple, après avoir lu un extrait des *Misérables* de Victor Hugo, l'élève doit répondre à la question suivante : « comment, en temps de paix, on peut manifester son patriotisme⁷² ». Puis, toujours dans le manuel de 1955, une section est dédiée aux lettres. Quoique ces textes ne soient pas considérés comme des textes littéraires, la correspondance était souvent à l'étude dans le volet littéraire. Pour notre part, elle ne faisait pas partie de notre corpus, mais nous la mentionnons ici, car elle touche l'enseignement du français. Le destinataire est souvent différent, un frère, un cousin, un ami. Ainsi, la lecture de la lettre de Madame de Sévigné au comte de Bussy-Rabutin est suivie des consignes suivantes : « *Vous aviez accepté l'invitation d'un ami; mais, au dernier moment, une circonstance imprévue vous a empêché d'y répondre; présentez-lui vos excuses*⁷³ ». On peut donc présumer que le but de l'exercice consiste à tirer les leçons de la forme épistolaire, de celle d'un modèle avéré, reconnu par

⁷²*Lectures littéraires*, tome 2, Laprairie, Frères de l'instruction chrétienne, 1955, p. 332.

⁷³*Idem.*, p. 43.

l'institution (les lettres de Madame de Sévigné), et par le procédé habituel de l'imitation. Le texte littéraire sert aussi d'amorce à la rédaction d'un texte par l'élève. Il peut s'agir d'une lettre, d'une réflexion ou d'une histoire.

Voici un tableau récapitulatif des utilisations du texte littéraire dans les manuels avant 1964.

Tableau 4.17
Utilisation des textes littéraires pour l'enseignement du français avant 1964

	1921	1932	1948(57)	1950	1955	1958	1964
La langue au service des textes littéraires							
Grammaire	x	x				x	
Récitation		x		x		x	x
Vocabulaire	x	x	x		x		
Les textes littéraires au service de la langue							
Rédaction		x	x		x		

Nous pouvons remarquer que seul le manuel de 1932 utilise le texte littéraire dans tous les aspects de l'enseignement du français. Quant aux manuels de 1950 et 1964, ils n'exploitent le texte littéraire que pour la récitation. Tous les autres abordent le texte littéraire à partir d'aspects distincts de l'enseignement de la littérature comme outils pour travailler la langue (grammaire, récitation et vocabulaire).

Par ailleurs, nous n'avons pas réalisé une étude semblable pour les manuels d'après 1964 puisque après cette date, la littérature occupe une place à part, séparée des autres notions de français. En somme, avant la parution du rapport Parent en 1964, les textes littéraires pouvaient servir à enseigner autre chose que la littérature : la grammaire, la mémorisation, la prononciation, la rédaction (non littéraire) et le vocabulaire.

4.6.2 Après la parution du rapport Parent (1963-1964)

Après 1964, des programmes plus clairs, plus précis et surtout uniformes à travers la province sont venus changer les manières d'enseigner le français. Ainsi, les savoirs à enseigner sont définis selon le niveau et selon la matière. Le texte littéraire devient alors un accompagnement. Il y en a beaucoup moins dans les manuels, mais ils ne sont pas nécessairement vus plus en profondeur. C'est que le temps en classe est compté et qu'il y a plus de matière à parcourir; les nouveaux programmes veulent élargir les horizons des jeunes en leur faisant toucher à plusieurs concepts. Alors que le théâtre est peu étudié avant 1964, il devient un élément obligatoire de secondaire cinq. Au Québec, c'est le genre qui a pris le plus de temps à se développer, en raison, entre autres, des résistances de l'Église (si on exempte les pièces religieuses montées par les élèves).

De nouveaux types de textes s'ajoutent au cursus scolaire: informatif, descriptif, lettre d'opinion, etc. La langue est étudiée non plus comme objet, mais comme outil de communication. Le texte littéraire y tient peu de place outre l'habileté en lecture. Enfin, la pédagogie a désormais mis l'accent sur le volet oral, absent de la période précédente, sauf en ce qui concerne la récitation.

Une constante reste : le texte littéraire s'avère toujours un moyen pour véhiculer des valeurs culturelles et sociales québécoises. Auparavant, le texte littéraire québécois était présenté pour illustrer des valeurs canadiennes-françaises. Ce courant politique persiste dans les manuels. Des textes comme *Notre langue* de William Chapman (2001-R), *Langage-toi* de Loco Locass, *Speak what* de Marco Micone et *Peuple inhabité* de Yves Préfontaine (2001-B) mettent en jeu des forces politiques et linguistiques à l'œuvre dans le Québec contemporain.

Objectifs ministériels

Lors de la création des programmes d'études, le Ministère de l'Éducation prescrit la matière obligatoire à étudier en classe. Nous nous concentrerons ici sur la cinquième secondaire pour la poésie et le roman. Ce n'est désormais plus à la maison d'édition (communauté religieuse) à décider du contenu et des exercices. En 1981, le Ministère décide de séparer les objectifs à voir avec le roman selon des thèmes. L'élève doit couvrir le personnage et ses actions ou les lieux qu'il visite. Il doit apprécier que le texte a des liens avec la société et avec son auteur. Il doit aussi travailler son vocabulaire, chercher des mots dans le dictionnaire, reconnaître des champs lexicaux⁷⁴. Du côté de la poésie, l'élève doit reconnaître les particularités et les beautés de la langue française, reconnaître des signes de l'influence extérieure au texte et, comme pour le roman, effectuer du travail sur le vocabulaire et la syntaxe⁷⁵.

Le programme de 1995 comprend une section sur les compétences à atteindre en lecture de texte littéraire. Comptons parmi ces compétences : « reconstruire le plan du texte [texte narratif], (...) discerner les valeurs véhiculées par le texte, (...) évaluer dans quelle mesure le texte élargit sa vision du monde et satisfait son besoin d'imaginaire ⁷⁶ ». Il est plus difficile d'analyser les manuels qui datent d'après 1964 puisque la division de la matière est différente d'avant. Certaines maisons d'édition publient un volume avec les textes de référence, l'un avec les exercices et l'autre avec la grammaire. D'autres joignent les textes avec les exercices. Bref, il y a plein de possibilités que nous n'avons pas examinées étant donné les limites de notre propos.

⁷⁴ *Français langue maternelle - 5e secondaire - Formation générale - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1980, *op. cit.*, p. 34.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁷⁶ *Le français - Enseignement secondaire - Programme d'études.*, Ministère de l'éducation, c1995, *op. cit.*, p. 19.

À partir des années 1970, les manuels sont divisés selon le genre littéraire à enseigner : roman, théâtre, poésie, lettre d'opinion, etc. Il n'est plus question d'ordre chronologique puisque l'enseignant peut aborder la matière au moment qu'il juge opportun, du moment qu'il a couvert toute sa matière à la fin de l'année scolaire.

Les programmes des années quatre-vingt relèvent de l'approche communicative et fonctionnelle. Un nouveau volet s'ajoute dans les programmes : la communication orale. De cela découlera le besoin de montrer aux élèves comment structurer leur pensée qui doit être transmise correctement, que ce soit oralement ou à l'écrit. À quoi tiendrait ce soudain intérêt pour la communication orale ? Est-ce le marché de l'emploi qui dicte cet intérêt ? Est-ce une façon d'intervenir sur la qualité de la langue au Québec ? Une partie de la réponse se trouve peut-être dans le développement médiatique (télévision, radio, etc.) de même que dans le changement d'une conception, où s'opère le passage d'une rhétorique classique, qui mettait l'accent sur l'éloquence à une nouvelle rhétorique, plus pragmatique, et inspirée des théories de l'information. Ce changement de conception de la communication orale aura une répercussion sur le genre de textes à lire en classe :

Au tournant des années 1980, l'approche communicative en lecture a favorisé l'arrivée de la diversité des textes à l'école. Les programmes scolaires du primaire et du secondaire ont été bâtis autour des différents types de textes : informatifs, expressifs, ludiques, poétiques et incitatifs⁷⁷.

L'oral est présent jusqu'à aujourd'hui dans les programmes. Le programme de 1995 se veut une application de la psychologie cognitive. Il faut donc apprendre à réfléchir, à communiquer. Une partie du programme de 1995 porte sur ce volet. Dans ce cas, cette notion n'est pas isolée du reste de la matière liée au texte littéraire. En effet, l'élève doit : « Participer à des débats sur des thèmes abordés dans des romans, des films, des poèmes, des chansons,

⁷⁷ Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 11.

des documentaires, des pièces de théâtre⁷⁸ ». La mémorisation et le bon parler d'avant 1964 sont en quelque sorte englobés dans la série des stratégies visant à améliorer l'expression orale et écrite de l'élève. La place nouvelle que détient la communication orale témoigne des changements survenus après 1964 : l'enseignant n'a plus le monopole de la parole, il s'ensuit un échange entre le porteur du savoir et l'apprenant.

L'exploitation du texte littéraire après 1964 nous amène à énoncer des généralités. Nous avons remarqué que les manuels des années 1990 et 2000 illustrent une période ou un mouvement littéraires. Un courant est illustré par un bref échantillon de textes représentatifs (un ou plusieurs passages).

4.7 Travail demandé sur les textes littéraires

Les élèves sont invités à réussir deux types d'exercices mettant la littérature au service de la langue. Il y a d'une part ceux qui sont centrés sur les composantes du texte et d'autre part ceux qui mettent en valeur les composantes externes au texte. Les premiers posent des questions sur le texte, ses éléments en vue d'en accroître la compréhension. Les seconds ont pour objectif de faciliter chez l'élève les liens entre son environnement personnel et ceux de l'auteur ou de l'époque dont rend compte le texte. Si les deux types d'exercices sont toujours dans les deux volets de notre périodisation, il reste que les exercices liés aux références externes du texte étaient limités avant 1964. À cette époque, ils visaient surtout à jeter des ponts avec un texte religieux, souvent tiré de la Bible ou avec l'expérience personnelle de l'élève. Après 1964, les caractéristiques internes du texte et le contexte social sont d'égales importances. On compte presque autant de questions sur l'un ou l'autre des aspects, ou du

⁷⁸ *Le français - Enseignement secondaire - Programme d'études.*, Ministère de l'éducation, c1995, *op. cit.*, p. 95.

moins, la charge de travail pour y répondre est équivalente. Le texte dans sa forme suscite un plus grand nombre de questions mais on exige des réponses courtes. En revanche, les questions nécessitant une appropriation personnelle du texte sont beaucoup plus limitées sur le plan quantitatif. Entre 1921 et 1964, les questions sont souvent du type « commentez tel extrait du texte » ou « telle maxime s'applique-t-elle au texte? » ou « à quel passage de la Bible ce texte vous fait-il penser? ». Entre 1964 et 1988, il faut surtout commenter un extrait ou expliquer un passage. À partir de 1990, une nouvelle variante arrive qui était peu ou pas présente dans les périodes antérieures : il s'agit de composer une histoire sur le même thème.

Jocelyne Giasson a dégagé trois types d'exercices demandés aux élèves, selon les courants pédagogiques qui les ont inspirés. Dans le premier type, surtout présent avant 1964, on étudie le texte en fonction de la vie de l'auteur, de sorte que le texte s'éclaire par des éléments non pas internes, mais externes, étrangers à sa forme :

Dans les modèles centrés sur l'auteur, on considère que la tâche du lecteur consiste à découvrir le sens que l'auteur a voulu attribuer au texte, sens qui est parfois caché entre les lignes ; pour ce faire, le lecteur doit chercher des indices dans le texte et étudier la vie de l'auteur et son époque. Le courant de la centration sur l'auteur transparaît dans des questions comme celle-ci :
Que veut dire l'auteur quand il dit que ... ? ⁷⁹

Dans ce type d'exercices, l'élève n'a pas d'autre choix que de bien connaître l'époque et le genre de textes auxquels il a affaire. Puisqu'il s'agit d'expliquer le texte en allant puiser dans les connaissances extérieures au texte, nous considérons que ce type d'exercice fait donc partie de l'extérieur du texte.

Le deuxième type concerne la place du destinataire :

Ce courant reconnaît le rôle du lecteur dans l'interprétation du texte : il considère que le lecteur apporte sa contribution unique au texte par l'intermédiaire de ses propres connaissances et expériences. Une question

⁷⁹ Jocelyne Giasson, *op. cit.*, p. 12.

typique de ce courant serait celle-ci : Quelles émotions particulières ce texte a-t-il éveillé chez toi ?⁸⁰

Ce type de questions, qui interpelle l'élève, est beaucoup plus présent après 1964, alors que les enseignants ont développé des théories sur les stratégies d'apprentissage des élèves dans le programme de 1995. Nous considérons ce type de questions plus subjectif et moins théorique.

Enfin, dans les exercices centrés sur le texte, les réponses s'avèrent plus objectives. Il faut trouver la bonne réponse et être capable de l'appuyer par des arguments :

Les modèles centrés sur le texte, pour leur part, partent de l'idée que le texte est une entité dotée d'une signification déterminée et qu'un fois la rédaction du livre terminée, le texte est stable, interchangeable. Il en découle que le sens peut être trouvé par une analyse minutieuse des structures du texte, des personnages et des événements. [...] des questions du type suivant : Quelle est l'intrigue de ce récit ? Quelles sont les principales figures de style dans ce chapitre ?⁸¹

Aujourd'hui, comme les questions sur l'extérieur du texte font désormais partie des stratégies pédagogiques, il semble y avoir beaucoup de questions de ce type. Non seulement on mesure les connaissances sur le texte lui-même, mais aussi sur ses propres perceptions et sur la capacité de l'élève à élaborer et à défendre son point de vue.

Finalement, nous avons examiné les exercices proposés dans les manuels. Dans un premier temps, avant 1964, selon la conception de Simard, nous avons identifié que la langue peut être au service des textes littéraires avec l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et la récitation. À l'inverse, il arrive que ce soient les textes littéraires qui sont au service de la langue : par exemple, ce processus est utilisé pour l'enseignement de la rédaction. Nous avons remarqué que la prononciation, la récitation et la mémorisation avaient une grande place dans l'enseignement du français avant la publication du rapport Parent. Le volet communication est un des changements apporté dans les programmes d'après les années 80. Les élèves doivent

⁸⁰ *Ibid.*, p. 13.

⁸¹ *Idem.*

non seulement bien parler, mais doivent aussi apprendre à structurer leur pensée et émettre des opinions. L'oral prend plus de place dans ces années, mais il n'y aura plus de lien avec les textes littéraires comme il y en avait avant 1964.

CHAPITRE 5 : Les manuels scolaires comme processus de légitimation du corpus littéraire

Après avoir étudié les manuels et les textes littéraires qu'ils contiennent, nous avons cru bon de nous interroger sur le choix des textes. Dans ce chapitre, nous nous sommes questionnée sur les concepts de légitimation et de classique dans le domaine de l'enseignement. En ce sens, l'ouvrage de Lucie Robert, *L'institution du littéraire au Québec*, a alimenté notre réflexion en détaillant la réception des œuvres littéraires au Québec. Nous nous sommes demandé en quoi les manuels scolaires avaient une influence sur la publication de textes littéraires, surtout ceux peu connus de l'institution et des élèves. Ces textes doivent certainement avoir une certaine forme de légitimité. « Toutes les écritures publiées n'atteignent pas une renommée telle que leur réserve une place dans un corpus nommé « littérature ». Il faut donc supposer une intervention venue de l'extérieur qui sélectionne certaines de ces écritures et leur confère ce statut particulier⁸² ». Pour qu'un texte soit édité dans un manuel scolaire, il doit être reconnu comme littéraire puisqu'il est présenté comme tel. Dans le programme de 1995, le MEQ fait cette remarque : « La frontière entre les textes littéraires et les textes [courants] n'est pas étanche. Il y a donc lieu de familiariser l'élève avec l'hétérogénéité des textes (...)»⁸³ ». Le MEQ essaie de distinguer les types de textes en étant conscient qu'il est difficile d'établir ce qui est littéraire et ce qui ne l'est pas. Un premier regard superficiel des manuels récents permet d'identifier la présence de chansons québécoises. Or, rappellent Beaudet et Moisan, « [...] aucun auteur de chanson ou aucun recueil de textes de chanson ne s'est encore mérité l'un des grands prix ou l'une des distinctions relevant stricto sensu de l'appareil littéraire⁸⁴ ». On peut supposer, provisoirement, que déjà, du point de vue de l'institution scolaire, la chanson est reconnue

⁸² Lucie Robert, *op. cit.*, p. 90.

⁸³ Ministère de l'éducation du Québec, *Programme d'étude : le français, enseignement secondaire*, 1995, p. 15.

⁸⁴ Marie-Andrée Beaudet et Clément Moisan. *La légitimation de nouveaux corpus dans les récents manuels de littérature québécoise*, p. 99, dans SAINT-JACQUES Denis. *Que vaut la littérature*, Québec, Éditions Nota Bene, 2000, 374 p.

comme une forme littéraire à part entière. De plus, comme les extraits québécois à l'étude sont relativement nouveaux, il est probable que certaines œuvres québécoises aient trouvé leur légitimation à travers l'institution scolaire. En effet, il arrive souvent que l'institution scolaire soit plus rapide que l'institution littéraire lorsque vient le temps de reconnaître l'importance et la portée de certains textes; elle sert ainsi d'instance de légitimation. Cela a été le cas avec la chanson dans les années quatre-vingt alors que les universités ont créé des cours consacré au genre. Par la suite seulement, les maisons d'édition scolaires se sont intéressées aux chansons.

Les conclusions de Melançon, Moisan et Roy viennent éclairer notre réflexion. Les auteurs affirment que le choix des textes et la manière de les enseigner n'est pas seulement d'ordre théorique, il y a aussi la dimension sociale qui permet à l'élève de développer sa propre identité. L'enseignant lui apprend, au-delà du texte qu'il a sous les yeux, à se forger une opinion, à baser ses critiques sur des critères rigoureux.

Comme nous l'avons observé plus tôt dans notre analyse, les éditeurs justifient rarement leur choix de textes. Melançon, Moisan et Roy postulent que les manuels réagissent à divers éléments en proposant certains textes à étudier. Nous avons retenu de Melançon, Moisan et Roy quatre raisons qui justifient le contenu du manuel et qui en modifient sa réception.

Tout d'abord, « il [le manuel] est aussi (...) une réponse à d'autres manuels qui le précèdent ou sont en concurrence avec lui et avec lesquels il institue un processus de continuation et de légitimation de la littérature⁸⁵ ». Pour notre corpus d'avant 1964, le manuel est soumis à des instructions ministérielles et religieuses. Le contenu doit être imprégné de ces

⁸⁵ Joseph Melançon, Clément Roy et Max Roy. *op. cit.*, p. 232.

directives et les respecter. Le choix des textes et des auteurs est une réponse à une recommandation relevant du programme d'éducation. Aussi, comme les manuels sont une réponse aux manuels précédents, les éditeurs donnent des directives sur ce qui doit se trouver dans le manuel. Outre les auteurs reconnus, il peut alors s'y glisser des auteurs qui n'ont pas laissé leur marque dans la sphère littéraire. C'est le cas d'un de nos manuels, qui comprend plusieurs textes de Louise-Laurence Bérard alors que cette personne est inconnue du milieu littéraire, et qui s'y est mérité cette place, sans doute en raison d'une commande spéciale de l'éditeur. Le manuel est donc un système : « un ensemble dont les relations entre les entités constituent un *tout* organisé⁸⁶ ». On compare les manuels entre eux, on les évalue par rapport à ce qui a été fait avant et on les confronte avec leurs compétiteurs directs, les manuels qui sortent presque en même temps pour couvrir la même matière selon ce qui est demandé par le programme. Dans notre cas, nous avons principalement choisi de comparer l'origine des auteurs pour vérifier si la présence des Québécois augmentait avec les années.

Ensuite, toujours selon Melançon, Moisan et Roy, le manuel a le délicat objectif de présenter ce qui relève de la littérature, ce qui est norme, ce qui est exemple, et conséquemment, donc, ce qui ne l'est pas. De ce fait, le manuel est en quelque sorte le reflet d'un discours idéologique⁸⁷, c'est-à-dire qu'en plus de présenter la littérature à des fins d'enseignement, il entre en relation avec d'autres médiums liés à la littérature. Il s'en dégage alors, plus souvent qu'autrement, un discours, une continuité idéologique de ce qu'est la littérature et ce qui doit en être représentatif.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 247.

⁸⁷ *Ibid.*, p. 232.

Par ailleurs, les auteurs précisent ensuite que le manuel livre tout de même un discours axiologique⁸⁸. En effet, même si le but du manuel n'est pas de prouver ou de démontrer ce qui est littéraire ou non, on en vient quand même à la constatation que des choix de textes ou d'auteurs ont été effectués dans le but de montrer des aspects précis aux élèves. Ainsi, les éditeurs laissent, d'une certaine manière, filtrer leur opinion et leurs normes à travers le processus de sélection des textes. Les auteurs se retrouvant dans les manuels doivent donc être représentatifs des meilleurs. Sans oublier qu'ils sont aussi contraints de respecter un programme ministériel et que souvent, de toute façon : « [o]n n'a retenu que les grands, et ceux-là seuls méritent une place dans le volume ; cette place se trouve d'ailleurs confirmée par le fait d'une consécration institutionnelle, celle du programme, dont les auteurs se disent explicitement respectueux, qui impose de situer les textes dans les œuvres et de les accompagner 'de lectures complémentaires''⁸⁹ ». Une fois ce processus passé, les auteurs parlent « d'objets de valeur »⁹⁰ pour identifier le phénomène de sélection des auteurs et des textes : ceux qui figurent dans les manuels sont la crème de la crème, ils acquièrent un statut de modèle.

Finalement, Melançon, Moisan et Roy affirment que le manuel est modalisé⁹¹, c'est-à-dire que dans une certaine mesure, peu importe ce qui est écrit dans le manuel, l'enseignant aura tendance à transmettre son contenu selon sa propre expérience, sa propre personnalité. Le but ici n'est pas de critiquer ce fait, mais simplement de reconnaître qu'il joue un rôle déterminant dans la constitution des manuels scolaires et de la place qu'y occupe le littéraire.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 242.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 234-235.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 236.

⁹¹ *Ibid.*, p. 251.

5.1 Le choix des textes

D'entrée de jeu, tout choix de texte présuppose des motifs qui ne sont pas toujours exclusivement littéraires ou didactiques et qui relèvent souvent de choix institutionnels et idéologiques. Dans une autre perspective, le fait de choisir un texte reconnaît nécessairement sa valeur. S'il apparaît dans un manuel, c'est qu'il revêt une valeur pédagogique intéressante pour les élèves, soit une portée comme modèle, soit une signification particulière, comme c'est le cas de certains textes québécois qui, sans être reconnus par l'institution, ont une valeur historique ou identitaire. Par conséquent : « [u]n texte sélectionné est un texte légitimé par une instance quelconque et donc consacré⁹² ». Auparavant, dans les années cinquante, des sections sur le choix des textes et sur la manière de les exploiter ont commencé à faire leur apparition dans les manuels. Comme nous l'avons précédemment vu, avant le rapport Parent, plusieurs classiques étaient étudiés entre autres pour leur valeur de modèle.

Auparavant, enseigner la littérature consistait essentiellement à enseigner à écrire littérairement, c'est-à-dire selon les principes et les règles de la rhétorique. Ce cadre, cent fois révisé depuis la plus haute Antiquité, fournissait un objet d'enseignement tout à fait transmissible. Les multiples figures de pensée, de jugement, de raisonnement et d'expression étaient décrites, déconstruites, évaluées et remises en circulation avec leur finalité, leur efficacité et leur effet de sens. Enseigner la littérature alors, c'est enseigner la rhétorique de l'écriture sans devoir se poser la question de sa légitimité, ni de sa pertinence⁹³.

Il s'agissait de s'imprégner de cet idéal. Dans les années avant la parution du rapport Parent, les chercheurs se rendent compte : « du peu d'utilité sociale des pratiques de lecture et ont mis face à face les tenants de la culture classique et ceux du pragmatisme. Désormais, le couple lecture expliquée-dissertation tendra à céder la place au trio fiche de lecture-exposé-

⁹²Clément Moisan, *Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?*, Paris, Presses Universitaires de France, « Littérature moderne », 1987, p. 114.

⁹³ Monique Noël-Gaudreault, dir., *op. cit.*, p. 5.

discussion⁹⁴ ». Suite à ce constat, le rapport Parent y va de ses recommandations concernant le choix des textes littéraires dans l'article 617 :

617. (...) La seule manière de ventiler efficacement ce climat anti-culturel est peut-être, pour l'instant, d'utiliser les manuels français de bonne qualité qui existent en grand nombre. Après les études requises, on pourra songer à adapter un certain nombre de ces manuels ou à en créer d'autres ; le ministère, comme nous le suggérons dans un chapitre subséquent, devrait procéder par concours afin de découvrir les auteurs capables de préparer de bons manuels. Le comité des manuels, tout en adoptant cette politique d'ensemble, pourrait tenter de sauver du naufrage les quelques rares ouvrages utilisés dans les écoles qui ne seraient pas entachés des défauts que nous venons de signaler. La question des stocks à épuiser ne doit pas primer ; on doit d'abord songer à l'intérêt des enfants, à leur formation. (...) Le comité des manuels devra étudier sérieusement la question de l'adaptation canadienne des manuels ; il est certain que l'introduction de textes canadiens de très bonne qualité à côté de textes littéraires français apparaît comme assez normale et peut contribuer à prévenir une impression de déracinement qui résulterait de l'emploi de manuels entièrement étrangers⁹⁵.

Ainsi, une certaine problématique émerge dans le milieu de l'édition pédagogique concernant le choix des textes. Au cours des années 1960 et 1970, la France et la Belgique s'interrogent aussi sur la place accordée à la « grande » littérature dans les manuels. Avec ces questionnements et les recherches qui avancent dans ce domaine, certaines thèses apparaissent. Le travail demandé sur les textes s'élargira et ira toucher une autre dimension que la grammaire et le modèle. On veut rendre l'élève capable de faire de l'inférence et le rendre capable d'écrire lui-même des textes⁹⁶. Subséquemment, on laisse de plus en plus de place à la subjectivité de l'élève, du moment qu'elle respecte les contraintes du texte. Le but de la lecture, à la différence de la période précédant les années soixante, accorde désormais une plus grande place à la notion de « plaisir de lire ». Les textes sont alors souvent choisis pour susciter l'intérêt des élèves. La littérature pour la jeunesse se développe parallèlement et sera largement exploitée dans les manuels des années quatre-vingt-dix et deux mille.

⁹⁴ Monique Lebrun, *Dilemme cornélien en classe de français, ou comment doser la part de réponse personnelle du lecteur*, dans M. Noël-Gaudreault (dir). *Didactique de la littérature*, Québec, Nuit Blanche éditeur, p. 53.

⁹⁵ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, Bibliothèque de la Législature du Québec, 1963.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 60.

Ensuite, les maisons d'édition scolaires changent leur approche et optent dorénavant (après le rapport Parent) pour des textes à étudier et à comprendre en fonction de ce qu'ils peuvent apporter à l'élève. En outre, le texte littéraire ne fait plus figure de modèle, il va constituer un préambule à d'autres notions :

(...) le discours littéraire a le pouvoir d'éveiller la sensibilité de l'élève aux différents mécanismes de la langue et de lui montrer que tout peut devenir significatif dans un énoncé. Cette attitude à l'égard du langage, l'élève pourra la transposer dans la production de textes utilitaires pour en renforcer les effets de sens⁹⁷.

En conséquence, après avoir passé en revue quelques éléments entrant en ligne de compte pour le choix des textes, il nous reste à déterminer d'où vient la pertinence de ce choix. Le plus évident est qu'un texte se retrouve dans un manuel parce qu'il est reconnu par l'institution littéraire. Avec ce que nous venons de voir et avec la réflexion que nous avons fait avec Melançon, Moisan et Roy, nous avons identifié cinq sortes de légitimation.

5.2 Les types de légitimation

5.2.1 La légitimation par l'institution littéraire

La plupart des textes dans nos manuels doivent leur présence à leur valeur littéraire, c'est ce que nous nommerons *la légitimation par l'institution littéraire*. Le fait que l'on retrouve des auteurs français et étrangers dans nos manuels québécois implique qu'ils possèdent une valeur symbolique reconnue par l'institution littéraire. Ils représentent un bagage culturel qu'il faut transmettre aux élèves. Ils sont représentatifs d'une façon de penser, ils font office d'icône, ils marquent une étape cruciale d'un courant littéraire, etc. Dans les années quatre-vingt, le texte littéraire est moins utilisé en classe⁹⁸, car le texte courant

⁹⁷ Claude Simard, « Dynamique du rapport entre didactique de la langue et didactique de la littérature », dans Noël-Gaudreault, Monique (dir.), *op. cit.*, p. 202.

⁹⁸ Monique Lebrun, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, *op. cit.*, p. 119.

(argumentatif, explicatif, descriptif, narratif, etc.) et la communication orale prennent plus de place dans les cours de français au secondaire.

La majorité des textes français et étrangers qui sont dans les manuels ont obligatoirement été légitimés par l'institution. Au nombre d'auteurs étrangers qui apparaissent avant 1964 (voir tableau 4.4), nous retrouvons le nom de Jean-Jacques Rousseau. Nul ne peut contester que Rousseau est présent dans le manuel parce qu'il a une valeur littéraire reconnue. Ensuite, nous retrouvons l'auteur acadien Jacques Savoie dans un manuel de 1988. Cet auteur est reconnu grâce à ses chansons, scénarios et romans pour la jeunesse. Son roman *Les portes tournantes* a été adapté à l'écran en 1988, soit la même année que la sortie du manuel dans lequel il est publié. La légitimation de ce dernier se trouve aussi dans l'institution littéraire, quoiqu'elle soit moins forte qu'en France.

Par la suite, si nous retournons dans le tableau 4.9 («Auteurs les plus populaires de 1921 à 2001»), nous pouvons affirmer sans nous tromper que les auteurs présents dans ce tableau ont été légitimés par l'institution littéraire. En fait, l'entrée dans un manuel scolaire constitue une nouvelle étape de légitimation. On change de champ : on passe de l'institution littéraire au champ plus large de l'éducation. La question est plutôt de savoir : pourquoi ces auteurs-là, plutôt que d'autres? Question à laquelle il n'est pas facile de trouver une réponse dans la mesure où aucun manuel ne justifie ses choix. Nous avons alors choisi d'effectuer une comparaison entre les auteurs, selon qu'ils étaient présents avant ou après 1964 pour essayer de comprendre ces choix.

Tableau 5.1

Auteurs les plus populaires de 1921 à 2001 selon qu'ils soient présents
avant ou après 1964

Rang	Occurrence	Auteur	Présence	
			Avant 1964	Après 1964
1	10	Victor Hugo	✓	✓
2	8	Jean de La Fontaine	✓	✓
		Alphonse de Lamartine	✓	✓
3	5	William Chapman	✓	✓
		Octave Crémazie	✓	
		Albert Ferland	✓	
		Théophile Gauthier	✓	
		Félix Leclerc	✓	✓
		Albert Lozeau	✓	
4	4	Charles Baudelaire		✓
		Louis Caron		✓
		Marceline Desbordes-Valmore		✓
		Paul Éluard		✓
		Gustave Flaubert	✓	✓
		Louis Fréchette	✓	
		Hector de Saint-Denys Garneau		✓
		Philippe Aubert de Gaspé	✓	✓
		Blanche Lamontagne-Beauregard	✓	✓
		Victor de Laprade	✓	
		Pamphile Lemay	✓	
		Gaston Miron		✓
		Alfred de Musset	✓	✓
		Émile Nelligan	✓	✓
		René Sully Prudhomme	✓	✓
		Arthur Rimbaud		✓
		Gabrielle Roy	✓	✓

C'est donc dire que les auteurs les plus populaires et leurs textes ont tous une grande valeur littéraire. Ils étaient déjà reconnus par l'institution littéraire et c'est pour cette raison qu'ils se retrouvent dans les manuels de 1921 à 2001. Victor Hugo est présent dans dix manuels avec

des extraits de *Notre-Dame-de-Paris*, *Les Misérables* et des poèmes du recueil *Contemplations*. Jean de La Fontaine apparaît dans huit manuels avec évidemment ses Fables. Alphonse de Lamartine revient avec des poèmes de *Méditations poétiques*. Le Québécois William Chapman a des poèmes d'*Aspirations* dont deux fois *Notre langue*. Quant à Albert Ferland, son poème *La Patrie* est présenté dans trois manuels et Félix Leclerc est enseigné avec des poèmes et des extraits de romans dont *Pieds nus dans l'aube*. Certains auteurs québécois du XIXe siècle n'apparaissent plus dans la seconde colonne (Lemay, Fréchette, Ferland), ce qui laisse à penser que les manuels scolaires de la seconde moitié de notre corpus écartent des textes à connotation épique ou au nationalisme plus traditionnel.

Le cas de Victor de Laprade peut détonner parmi les grandes figures du tableau, mais sa légitimation est d'ordre religieuse comme nous le verrons plus loin.

Dans la légitimation littéraire, nous nous devons d'inclure la reconnaissance de textes par les prix littéraires. Mentionnons notamment Louis Fréchette qui remporte le prix Montyon (de l'Académie française) en 1880, Louis Caron est lauréat du prix Québec-Paris, Gaston Miron reçoit les prix Guillaume Apollinaire et Ludger-Duvernay, René Sully Prudhomme obtient le Nobel littéraire en 1901 et Gabrielle Roy le prix Femina pour *Bonheur d'occasion*. De plus, nous ne pouvons passer sous silence les nominations à l'Académie française. Les trois premiers auteurs de notre tableau y ont été élus : Victor Hugo en 1841, Jean de La Fontaine en 1684 et Alphonse de Lamartine en 1829. Du côté québécois, Louis Caron et Gaston Miron étaient membres de l'Académie des lettres du Québec. Ces formes de reconnaissances ont des retombées importantes et ont certainement un lien avec la légitimation des textes dans les manuels par l'institution littéraire.

5.2.2 La légitimation par l'institution scolaire

Phénomène plus rare que la légitimation littéraire, *la légitimation des textes par l'institution scolaire* est notre deuxième explication de la présence des textes dans les manuels. Dans notre étude, cette manifestation arrive plus souvent pour les textes québécois. Il arrive parfois que l'institution scolaire soit plus rapide que l'institution littéraire quant à la légitimation de certains textes :

Les manuels font partie du processus de constitution et de légitimation de la littérature. Le processus dont il est ici question est un mouvement dynamique et non pas automatique. Son effet, la mise en ordre et la hiérarchisation des œuvres, des écrivains et des mouvements, se fait par mode de valorisation, de sorte que la *constitution* de la littérature est le fruit d'une lutte constante pour la reconnaissance et l'imposition des valeurs. Le terme du processus de *légitimation* qui équivaut à une reconnaissance *quasi juridique* des valeurs imposées par le discours, laquelle amène, de façon sous-jacente, le reconnaissance du pouvoir de consécration des œuvres, des écrivains, des mouvements, des faits littéraires⁹⁹.

Ce processus de légitimation intéresse notre étude en ce sens qu'il donne aux manuels un rôle très important vis-à-vis des textes québécois qui n'ont pas une institution littéraire très puissante derrière eux : « Si l'édition québécoise a pu émerger, c'est en grande partie à cause de sa liaison avec le marché scolaire pour lequel on crée des collections spéciales¹⁰⁰ ». Ainsi, en remontant aux années soixante-dix, nous pourrions suivre l'évolution de l'introduction des textes littéraires québécois dans les manuels scolaires de cinquième secondaire. Il ne faut pas oublier non plus qu'au 19^e siècle, il y a une certaine peur chez les paroissiens et l'élite canadienne-française d'être absorbés par les anglophones. Les Canadiens français n'ont donc pas le choix de développer une « culture », de la diffuser, de la développer et de l'entretenir. Ainsi, certains auteurs québécois écrivent des livres destinés directement aux petits Canadiens français.

⁹⁹ Joseph Melançon, Clément Moisan et Max Roy, *op. cit.*, p. 245.

Dans la première phrase, les caractères en gras et en italique sont de l'auteur de la citation.

¹⁰⁰ Lucie Robert, *op. cit.*, p. 51.

5.2.3 Légitimation par les revues littéraires

Certains textes ont plutôt été légitimés d'une autre manière avant d'être dans les manuels. C'est le cas de deux des textes de notre corpus, soit *Jean Rivard* et *Les Anciens Canadiens* qui ont d'abord été publiés dans des revues. Cette forme de publication aura beaucoup d'importance au Québec :

La première forme d'édition d'importance, qui dominera d'ailleurs l'édition littéraire jusqu'en 1870, est mixte, à mi-chemin entre le livre et le périodique. Sous certains aspects, la revue joue le rôle d'une collection. *Les Soirées canadiennes*, fondées en 1860, et le *Foyer canadien*, fondé en 1863, sont la forme la plus ambiguë, mais aussi la plus riche de ce mode d'édition. (...) elle permet la parution en feuilleton de nombreux textes parmi lesquels *Jean Rivard* (1862) d'Antoine Gérin-Lajoie, *Les Anciens Canadiens* (1863) de Philippe Aubert de Gaspé¹⁰¹.

Ces deux textes sont donc présents dans les manuels à l'étude en raison de ce que nous appellerons la *légitimité par les revues littéraires*. Ces feuilletons ont eu beaucoup de succès dans les revues, c'est ce qui explique qu'ils soient ensuite repris dans les manuels.

5.2.4 La légitimation religieuse

La légitimation religieuse était importante au Québec avant les années soixante. Comme l'écrit Lucie Robert : « Dans la mesure où l'Église n'a jamais pu mettre en cause la production privée des textes (...) la maîtrise de la production passe par une nouvelle manière de considérer l'écriture qui divise l'ensemble des textes produits en deux groupes : les acceptables et les inacceptables¹⁰² ». Le lien est étroit entre l'Église et l'École. Comme l'éducation est laissée aux mains des communautés religieuses, il est normal que l'Église ait autant d'importance.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 48-49.

¹⁰² *Ibid.*, p. 179.

Les textes québécois ont droit à un certain laissez-passer dans les manuels, notamment s'ils permettent la transmission des valeurs catholiques. Au chapitre quatre, nous avons relevé plusieurs auteurs issus des communautés religieuses (voir tableau 4.16). La plupart de ces textes n'ont jamais reçu de reconnaissance par l'institution littéraire, mais ils sont tout de même présents dans les manuels. Notons toutefois *Menaud maître-draveur* de Mgr Félix-Antoine Savard qui a reçu le prix de l'Académie française en 1937. Ces textes sont donc étudiés pour leur valeur religieuse et culturelle.

C'est ainsi que, par exemple, l'abbé Henri-Raymond Casgrain passera certaines commandes de livres plus historiques à Laure Conan qui avait l'habitude de pratiquer le roman psychologique¹⁰³. Trois extraits de son œuvre sont reproduits dans le manuel de 1932. Nous pourrions aussi identifier le poème de JB Routhier *La mort du père Anne de la Nouë* comme un texte se retrouvant dans un manuel à cause de son caractère religieux. Finalement, nous avons reconnu un poème de Molière, *La mort du Christ* (ce poème a probablement été renommé par les éditeurs du manuel), comme légitimé à cause de la religion. Molière n'a pas été particulièrement reconnu pour sa poésie, mais pour le théâtre. Ce texte est donc, probablement, dans un manuel de par son thème.

Victor de Laprade est un cas intéressant parce qu'il n'a pas été retenu parmi les grands auteurs, mais il apparaît dans notre tableau 5.1 des auteurs les plus populaires. Auteur secondaire, membre de l'Académie française, défenseur de la royauté et de la religion, il ne doit sans doute sa place qu'à des idées traditionalistes qui ont probablement plu aux auteurs du manuel qui appartenaient au clergé. Il a droit à quatre occurrences en poésie. Sa présence est donc liée à son lien avec la religion catholique.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 111.

5.2.5 Légitimation identitaire et historique

Il est certes reconnu qu'à une certaine époque la religion allait de pair avec l'identité canadienne-française. Or, nous avons choisi d'établir une distinction entre la religion et l'identité dans la mesure où cette dernière, à partir de la révolution tranquille, s'en distancie tranquillement. La religion catholique inclut l'identité canadienne-française, mais le contraire n'est pas vrai. Avant la séparation de la religion et de l'enseignement en 1964, nous estimons que les textes liés à l'identité québécoise présents ont une légitimation religieuse et ceux après; une *légitimation identitaire*. Des auteurs tels Lucien Rainier et Mgr Félix-Antoine Savard sont présents avant et après 1964. Avant, ils y sont pour des questions liées au catholicisme, mais après pour des raisons historiques et identitaires. Leurs œuvres démontrent une réalité d'une autre époque à laquelle on veut confronter les jeunes. Dans la légitimation identitaire nous ne pouvons pas passer à côté des textes tels *Speak what* de Marco Micone, une réponse d'un immigrant italien au *Speak white* de Michèle Lalonde, *Le canard de bois* de Louis Caron et *Langage-toi* de Loco Locass. Le groupe de rap québécois veut inviter les jeunes à s'impliquer dans leur province (le cas de la chanson sera étudié dans la section suivante). Ces textes et ces auteurs servent à enseigner aux jeunes que leur province et leur langue les distinguent des autres cultures qui les entourent. On veut les sensibiliser à la réalité et surtout, à l'histoire québécoise.

5.3 Le cas de la chanson

Comme nous l'avons vu au quatrième chapitre, nous trouvons aussi des chansons dans les manuels. Plusieurs revêtent un caractère identitaire. Par contre, nous observons que la

chanson a un statut particulier quant à la raison pour laquelle elle est présente dans les manuels.

Nous avons précisé dès le début du mémoire que nous considérons que la chanson pouvait être envisagée comme de la poésie. Par contre, lorsqu'il est temps de parler de légitimité, la chanson ne l'acquiert pas de la même manière que la poésie¹⁰⁴. Aucun auteur de chanson n'a déjà reçu de prix littéraire pour les textes de ses chansons. La chanson a son propre système de reconnaissance et de légitimation. Même si l'institution littéraire n'intervient pas dans le monde de la chanson, on considère toutefois qu'il y a une instance autour de la chanson qui le fait.

Il existe des études universitaires portant sur différents aspects de la chanson. L'intérêt pour la chanson remonte aux études ethnographiques, puis, à la faveur de la place de plus importante que prend la chanson, dans les années 70, va émerger un nouveau champ de recherche soutenue par le milieu universitaire. La légitimation de la chanson comme texte passe donc d'abord par l'université. Le phénomène de la chanson au Québec est tellement fort et parce qu'on sentait qu'il était justement un phénomène, on a dû aller plus vite que l'institution, qui a tout de même des assises « internationales » ou du moins françaises. On semble toutefois observer que parce que l'institution littéraire ne fait rien par rapport à la chanson, sa légitimité est ainsi réduite aux galas musicaux québécois et à l'enseignement, elle ne dépasse pas ces stades. Les manuels scolaires du secondaire ont néanmoins compris l'importance de ce medium et ont intégré les chansons au même titre que les poèmes.

¹⁰⁴ Marie-Andrée Beaudet et Clément Moisan. *op. cit.*, p. 105.

Toutefois, pour être reconnue, la chanson passe tout de même par un processus avant d'arriver dans un manuel. L'auteur ou le chanteur doit avoir acquis une légitimité d'auteur et non de chanteur. Il y a des auteurs de chanson « nobles » et des « sans noblesse ». Par exemple, une chanson de Félix Leclerc ou de Charlebois est inévitable. C'est que la personne même a de la crédibilité. Ainsi, même si une chanson fait l'objet d'un succès médiatique, cela n'implique pas forcément qu'elle sera retenue par le manuel. La valeur littéraire semble donc constituer un critère au même titre que les œuvres littéraires traditionnelles. Le statut de « littérarité » ne s'acquière pas de la même manière que celui de la littérature. Il est rare de trouver une chanson dont l'auteur et l'interprète ne soit pas la même personne.

L'enseignement de la chanson est souvent jumelé avec la poésie. Nous pourrions nous questionner sur la pertinence de la chanson puisqu'elle prend la place de la poésie dans les manuels. « Ainsi, l'entrée de la chanson, forçant des exclusions, non seulement réduit le nombre de pages allouées à la poésie mais remet en question la place et la part traditionnellement accordée aux genres traditionnels¹⁰⁵ ». Nous croyons que la chanson est très pertinente dans le contexte où elle fait partie de la vie des jeunes. C'est un nouveau moyen de faire passer des notions de rythme, d'image et tout ce qui se rapporte à la poésie. La chanson est souvent un préambule à l'étude de la poésie. On y trouve rythme et figures de style entre autres, dans un format plus accessible pour les jeunes. La notion de rythme par exemple est plus facile à enseigner avec la chanson puisque nous pouvons utiliser le support auditif. En plus, il y a tout un côté visuel à exploiter avec la chanson : vidéoclip et utilisation de la chanson en publicité par exemple. La chanson a sa place dans les manuels à cause de son format. Elle a un système propre en parallèle de celui de la littérature et permet à l'enseignant

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 105.

de diversifier ses méthodes d'enseignement tout en restant collé à la même matière que la poésie.

5.4 Importance des textes québécois dans les manuels

Jusqu'à maintenant, nous avons entre autres tiré trois conclusions : la place des auteurs québécois dans les manuels a augmenté entre le début de notre étude et 2001 (chapitre 4), l'exploitation et l'utilisation des textes littéraires a bien changé depuis 1920 (chapitre 5) et chacun des textes présents dans les manuels a reçu une certaine forme de légitimité (chapitre 6). Si nous revenons sur la question de la présence des textes et auteurs québécois, il nous apparaît pertinent de mettre de la littérature québécoise dans les manuels destinés aux adolescents. Comment cette évidence peut-elle s'expliquer et se définir ?

Déjà, dans la préface du manuel de 1921, on explique que ce manuel sert d'outil de référence autant pour la littérature que pour la science. Des textes de Canadiens français sont présents pour expliquer certaines réalités du Québec :

Les lectures scientifiques alternent avec les littéraires et comblent une lacune, puisque, dans notre province il n'y a pas encore, semble-t-il, de lectures de cette sorte rédigées pour être mises entre les mains des élèves. Elles ont trait aux connaissances usuelles que tout adolescent tant soit peu cultivé doit posséder. En premier lieu, aux connaissances qui se rapportent aux industries, aux ressources, aux richesses de notre pays : *amiante, pulpe, fourrures, pêcheries, forêts, houille blanche, pétrole et gaz naturel, agriculture, etc.*¹⁰⁶

La présence des auteurs québécois sert donc depuis longtemps à illustrer notre vie. Elle représente le présent pour les manuels d'avant 1964 : comment les hommes défrichaient la terre, à quoi ressemblaient leur vie quotidienne, etc. Ces mêmes textes, provenant de la

¹⁰⁶ *Lectures littéraires et scientifiques*, Frères des Écoles chrétiennes, *op. cit.*, p. II.

littérature du terroir, lorsqu'ils sont repris après 1964, servent plutôt à illustrer ce que nous avons été. Ils donnent un portrait à l'élève de comment les Canadiens français vivaient :

Ce travail de recherche, de divulgation et d'enseignement de la littérature canadienne-française a cependant pour objet premier la connaissance du sujet national. Les lettres sont en effet davantage conçues comme « les archives d'une nation » ou comme le « recueil de notes » qu'un peuple présente pour sa reconnaissance que comme corpus où dominerait une quelconque esthétique. L'œuvre individuelle interprète le sujet collectif, le condense et en assure la pérennité¹⁰⁷.

Il est important de montrer aux élèves la littérature québécoise parce qu'à l'âge où ils sont rendus, ils sont capables de s'imaginer la vie au Québec avec les écrits qui leur sont présentés. De plus, tout le travail à faire sur ces textes est primordial pour la construction du savoir de l'élève ; il ne s'agit pas seulement de lui présenter une image du Québec, mais de l'aider à analyser ces textes et de rendre leur compréhension constructive :

On vise à faire lire des textes « premiers », fondateurs d'une culture, à enrichir les référents culturels de l'élève. La lecture n'est plus « expliquée », mais « méthodique » : il s'agit d'enrichir le « dictionnaire de base » (lexique et grammaire), d'aider à la reconnaissance des clichés et stéréotypes, de développer les référents mythico-religieux, d'enrichir le code symbolique, d'acheminer vers la reconnaissance des marques idéologiques¹⁰⁸.

Quant aux textes plus récents présents dans les manuels, ils sont tout aussi importants. Ils permettent de représenter le monde actuel. Les références culturelles présentes dans ces livres sont souvent les mêmes que les élèves connaissent. Les liens et l'attachement au texte sont ainsi beaucoup plus faciles.

Le fait de trouver des textes québécois dans les manuels est inévitable. Nous pourrions même poser que certains textes québécois arrivent plus facilement dans les manuels que des textes de toute autre origine. Malgré que nous ayons une littérature

¹⁰⁷ Lucie Robert, *op. cit.*, p. 185.

¹⁰⁸ Monique Lebrun, *Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnalisée du lecteur*, *op. cit.*, p. 58.

nationale, parce qu'ils sont québécois et vu le contexte particulier du Québec, certains auteurs profitent d'un passe-droit :

Dans le cadre de l'axiome national, toute production acquiert une légitimité. La critique a dès lors pour fonction d'évaluer la représentativité des œuvres, d'en encourager la production et d'informer le public. Émerge de cette manière une pratique qui sélectionne les œuvres les plus évocatrices du caractère national dont le corpus servirait en quelque sorte d'exemplum. Émerge aussi l'idée d'un recueil annuel des meilleurs écrits qui pourraient témoigner de ce caractère aux yeux du monde¹⁰⁹.

Les œuvres québécoises ont le pouvoir de passer outre certaines légitimations normalement nécessaires, comme l'ont vécu la plupart des œuvres françaises des manuels de notre étude. Parce qu'ils sont québécois, les auteurs ne sont pas que des écrivains, ils représentent une nation, une histoire, une langue, ce qui leur donne par conséquent une autre légitimité que nous avons appelé légitimité identitaire ou religieuse. Alors, des textes de religieux québécois, des textes écrits spécifiquement par des auteurs peu ou pas connus suite à des commandes des éditeurs sont ainsi légitimés, selon nous, à cause de l'identité de leur auteur ou des valeurs que le texte véhicule. Ils représentent notre peuple et sa situation. Ils veulent transmettre aux élèves la conscience de notre unicité en Amérique du Nord. Cette conscience de l'isolement des Canadiens français a toujours été présente. Toutefois, la littérature canadienne-française comme telle n'a pas toujours été vue comme un moyen de transmission de notre langue et notre culture. Auparavant, la littérature française était celle qui servait de modèle tandis que :

La littérature canadienne-française est davantage conçue comme un divertissement que comme le fondement d'une norme originale. Elle est distribuée en prix de fin d'année plutôt que colligée en anthologies. La première anthologie scolaire sera d'ailleurs celle de Camille Roy, *Morceaux choisis d'auteurs canadiens* (1934). La littérature canadienne-française se manifeste dans les cercles et dans les académies bien plus que dans les salles de cours. Elle s'exerce dans les concours d'amateurs organisés ici et là, mais est absente de l'examen du baccalauréat. La norme absolue demeure celle de la littérature française classique¹¹⁰.

¹⁰⁹ Lucie Robert, *op. cit.*, p. 186.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 188.

La prise de conscience qu'il y eut plus tard concernant la littérature québécoise est donc très importante dans l'enseignement du français.

Dans ce dernier chapitre, nous nous sommes questionnée sur la légitimation des textes littéraires et des auteurs présents dans nos manuels. Puisque les éditeurs n'expliquent pas leur choix de textes, nous nous sommes demandé quelles sont les raisons qui pourraient les inciter à mettre ces textes, ce qu'ils voulaient transmettre avec chacun d'eux ? Nous avons d'abord déterminé qu'il y avait *la légitimation littéraire*. C'est ce qui arrive le plus souvent. Cette légitimation littéraire se produit lorsqu'un texte ou un auteur est reconnu par des instances littéraires avérées. En deuxième lieu, nous avons identifié une *légitimation scolaire*, c'est-à-dire que l'éditeur du manuel reconnaît au texte une valeur pédagogique assez grande pour être publié. Cela concerne souvent les textes québécois récents. Ensuite, il y a des textes qui étaient dans les manuels parce qu'ils avaient d'abord été présents dans une *revue littéraire*. Nous parlons ici d'avant 1964, les revues étaient alors pour un large public et donc, plus accessibles. Des textes ayant été très populaires ont été repris dans les manuels. Par la suite, deux légitimations ont été amenées. La *légitimation religieuse* se produit lorsqu'un texte est choisi à cause de son importance par rapport au catholicisme. Cette légitimation de textes existe seulement avant 1964, alors que la religion était si importante dans la société canadienne-française. La *légitimation identitaire*, quant à elle, s'explique par le fait que certains textes décrivent la réalité québécoise. Dans ce cas, ni l'auteur ni le texte ne doivent avoir reçu de reconnaissance antérieure puisque c'est le propos du texte qui importe. Il véhicule des valeurs, une histoire ou la culture québécoise. Finalement, nous avons convenu de traiter le cas de la chanson séparément. Elles se retrouvent dans les manuels, souvent au côté de la poésie, vu son accessibilité pour les élèves. En somme, ces choix ne sont ni pour les

enseignants, ni pour les écoles, ni pour le Ministère, mais bel et bien dans un but pédagogique pour donner un bagage culturel aux élèves.

CONCLUSION

Nous nous sommes questionnée sur la place des textes littéraires québécois dans les manuels scolaires de français de secondaire cinq (ou un haut degré de scolarité avant 1964). Nous reconnaissons que notre étude a ses limites. La première est le choix des manuels. En effet, nous avons choisi des manuels de 6^e, 7^e, et 8^e années avant 1964 parce qu'ils représentaient le plus haut niveau moyen de scolarisation que pouvait atteindre un élève à l'époque, alors qu'aujourd'hui, il coïncide avec la cinquième secondaire. Il est évident que les élèves n'ont pas le même âge. Nous ne pouvions pas choisir des manuels de premier cycle du secondaire puisque la poésie n'y est étudiée que très sommairement. Notre deuxième limite concerne la définition du roman. Nous savons que nous avons écarté de manière aléatoire plusieurs récits tels les légendes, les contes et les biographies religieuses, mais nous devons tracer une ligne pour ne pas retenir non plus toutes les formes narratives, si bien que nous avons restreint notre corpus aux œuvres narratives romanesques. Nous avons décidé de retenir les poèmes et les extraits de romans présents dans des manuels et de couvrir quatre-vingts ans : de 1921 à 2001. Notre étude est généralement séparée en deux périodes : avant et après le rapport Parent. Cette scission est essentielle puisque avant, les programmes d'études étaient moins réglementés tandis que après, ce qui entre dans le cursus des écoles est plus surveillé par le Ministère, même si nous savons qu'il peut y avoir un décalage avec ce qui se passe réellement dans les classes. De plus, avant, c'était généralement les communautés religieuses qui éditaient les manuels scolaires. On assiste ainsi à deux visions fort différentes des textes littéraires devant faire l'objet d'études à l'école.

D'abord, un dénombrement de tous les auteurs étudiés depuis 1920 démontre que, de 1920 à 2001, les Français représentent 51% des auteurs étudiés alors que les Québécois,

atteignent 39,8%, les auteurs étrangers se partageant le reste. Toutefois, si nous considérons la ligne de partage que constitue la parution du rapport Parent, nous avons pu constater qu'avant 1964, les auteurs français représentaient plutôt 58,9% et les Québécois, 37,2%. La tendance se renverse après 1964 alors les textes québécois deviennent plus populaires avec 45% et 41,7% pour les œuvres françaises. C'est donc dire qu'effectivement, l'étude de textes littéraires québécois a augmenté avec les années.

Par la suite, toujours dans l'aspect didactique, les auteurs qui reviennent le plus souvent à l'étude sont trois Français : Victor Hugo, présent dans dix manuels, Jean de La Fontaine et Alphonse de Lamartine, présents dans huit publications. Viennent ensuite les auteurs québécois, tous présents dans cinq manuels : William Chapman, Octave Crémazie, Albert Ferland, Félix Leclerc et Albert Lozeau, sans oublier le seul Français retenu par cinq manuels : Théophile Gauthier. Bien que la place des textes québécois ait accusé une augmentation au cours des années, il reste que les auteurs français demeurent les plus étudiés.

Afin de relativiser ce constat inspiré strictement des statistiques, nous nous sommes penchée sur les textes qui ont suscité le plus d'interventions à caractère didactique. La première position est occupée par un Canadien français, William Chapman, avec *Aspirations* qui est étudiée dans cinq manuels. Notons au passage que le choix des poèmes de ce recueil varie d'un manuel à l'autre. Suivent ex-æquo Louis Caron avec son roman *Le canard de bois* et Victor Hugo *Les contemplations*, aussi un recueil.

Ensuite, nous nous sommes attardée sur la présence des textes écrits par des religieux puisqu'ils sont assez présents avant 1964. Nous avons remarqué que parmi les Pères, abbés et Monseigneur, peu ont véritablement laissé leur marque dans le milieu littéraire. Félix-Antoine

Savard fait exception avec *Ménard, maître draveur* et Lucien Rainier par son adhésion à l'École littéraire de Montréal. Quant aux autres, leurs textes sont généralement des écrits communiquant leur grande foi et faisant l'éloge de la religion catholique, en récit ou en poésie.

Dans une autre partie, nous avons étudié l'utilisation des textes littéraires en classe. Avant 1964, le texte littéraire servait surtout à enseigner la grammaire, le bon parler et le vocabulaire. Après, le texte sert presque essentiellement à enseigner la littérature, il en va de soi, et un peu la grammaire : c'est la langue qui est au service de la littérature. Le bon parler s'est retrouvé confondu dans les objectifs de la communication orale, habileté langagière s'étant développée dans les années quatre-vingt. Il n'y avait alors plus de lien avec le texte littéraire. C'est donc dire qu'après 1964, l'étude des textes littéraires se fait différemment, en tenant compte d'éléments externes, mais sans servir d'exemple pour les règles de grammaire et le vocabulaire.

En dernier lieu, l'aspect littéraire des textes étudiés se manifeste surtout par la légitimation des textes présents dans les manuels. Nous nous sommes questionnée sur la légitimation, particulièrement celles des textes québécois. Avant 1964, outre les textes écrits par des membres du clergé, la majorité des textes sont considérés comme des classiques, c'est-à-dire qu'ils ont acquis une légitimité littéraire et les éditeurs et pédagogues veulent imprégner les élèves de ce contenu servant de modèle. Par contre, après 1964, une plus grande place est laissée aux textes susceptibles de susciter l'intérêt des élèves. Nous avons ainsi identifié cinq sortes de légitimité qui expliquent la présence de certains textes dans notre corpus de manuels. Outre la légitimité littéraire, dont nous venons de parler, il y a la légitimation par l'institution scolaire. Dans ce cas, ce phénomène se produit le plus souvent

avec des textes québécois puisque c'est lorsqu'un texte est peu connu, mais qu'il pourrait apporter un contenu pertinent aux élèves, qu'il devient alors approprié de l'inclure dans un manuel. Puis, il y a la légitimation par les revues littéraires. Nous avons souligné le cas de *Jean Rivard* et des *Anciens Canadiens* qui ont d'abord été publiés dans des revues, souvent publiés en livre par la suite et inclus dans les manuels. Ensuite, la légitimation religieuse est un phénomène datant d'avant 1964. Plusieurs hommes d'Église ont publié des textes où des idées, des valeurs et de la culture canadienne-française apparaissent au premier plan. Subséquemment, comme les ouvrages étaient édités par des congrégations religieuses, les textes écrits par ces « auteurs » avaient alors une certaine forme de légitimité. Ainsi, avant le rapport Parent, l'identité canadienne-française et la religion allaient conjointement. Après, l'identité et la religion se détachent, et c'est alors que nous retrouvons ce que nous avons appelé la légitimité identitaire. Certains textes véhiculent des idées propres à notre statut de francophones en Amérique du Nord.

Les textes québécois servent généralement à témoigner de la culture et de la société québécoise. C'est pourquoi nous les retrouvons surtout dans les manuels en raison du fait qu'ils participent de légitimations scolaire, religieuse ou identitaire. Même si les textes québécois côtoient les textes français, généralement considérés comme des classiques, force est de constater que « sur la scène internationale, les œuvres québécoises ne sont pas tellement reconnues. Pourtant, il en est de même pour la majorité des autres pays, alors pourquoi s'en offenser¹¹¹ ». Il convient néanmoins de leur accorder une place dans nos manuels scolaires.

L'importance de ces légitimations est avant tout de comprendre que le choix des textes littéraires est fait dans le but de transmettre aux élèves certaines valeurs identitaires et

¹¹¹ MELANÇON Robert. *op. cit.*, p. 34.

culturelles. Ainsi, l'importance d'un bagage culturel commun devient un aspect à ne pas négliger lors de la création de programme d'éducation et de manuels.

De fait, nous nous sommes demandé si le Ministère imposait des textes à l'étude afin de transmettre une certaine culture québécoise aux élèves. La réponse est négative. Pourtant, il semble rester un flou quant à savoir quelles œuvres enseigner. L'institution pédagogique est d'accord pour dire qu'il faut enseigner des œuvres québécoises, mais lesquelles ? Ce choix reste à la discrétion des maisons d'édition (manuels) et surtout des enseignants. Le Ministère ne prend pas de décision à ce sujet, si ce n'est, dans le programme le plus récent (le nouveau pédagogique) :

Dans un contexte scolaire ouvert sur le monde, l'élève participe à des activités culturelles en français et lit des œuvres francophones d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Il développe sa sensibilité à l'égard de la langue et de la culture. Petit à petit, il prend conscience de son appartenance sociale et culturelle. Il se donne des repères et apprend à se respecter, à respecter les autres ainsi qu'à s'affirmer culturellement en tant que francophone et Québécois, quelle que soit son origine¹¹².

Par contre, le problème de savoir si des œuvres québécoises doivent être étudiées n'est pas réglé. La seule chose qui est précisée dans ce même programme est que les élèves doivent lire « au moins cinq œuvres par année, donc dix pour le cycle (secondaire un et deux), œuvres majoritairement contemporaines, quelques œuvres issues du passé, cinq œuvres du Québec, cinq œuvres de la francophonie ou d'ailleurs¹¹³ ». Rien n'est donc obligatoire et c'est à l'enseignant que le rôle du guide. Pourtant, il semble qu'il y ait eu des ouvertures sur ce sujet dans les années quatre-vingt-dix :

l'on s'interroge encore sur la place à réserver (ou à ne pas réserver) à l'enseignement de la littérature québécoise. Semblablement, à l'ordre secondaire, on discute depuis près de cinq ans sur un corpus d'œuvres à proposer aux jeunes et, aux dernières nouvelles, le ministère de l'Éducation, refusant de sanctionner toute suggestion de listes, s'apprêterait à

¹¹² *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2002, p. 88
À noter au passage l'objectif éthique (apprendre à se respecter et à respecter les autres).

¹¹³ *Ibid.*, p. 100.

recommander quelques principes (par exemple, quatre œuvres complètes à lire chaque année)¹¹⁴.

Cette réflexion était en 1997 mais plus de dix ans plus tard, avec le dépôt du programme de deuxième cycle du secondaire (secondaire trois, quatre et cinq), aucune nouvelle décision n'a été prise sur ce sujet. Outre un nombre de livres québécois minimal à lire, il n'y a rien qui a été prescrit.

Il est donc réaliste de penser qu'un élève québécois pourrait obtenir son diplôme d'études secondaire et ce, sans avoir jamais lu de « classiques » québécois tels que nous les avons définis dans cette étude. À moins que les enseignants tiennent un décompte exhaustif de ce que les élèves lisent les années précédentes et essaient de combler le déficit des cinq œuvres québécoises complètes, on fait peu de suivi dans nos écoles à ce sujet. Bien que la remarque du Ministère soit inscrite dans le programme, il est peu réaliste de croire qu'elle est ou sera appliquée à la lettre.

Ainsi, comme le contrôle de lecture de cinq romans par année semble difficile, il serait plus réaliste de croire que le corpus québécois pourrait se retrouver dans les manuels. En effet, tout manuel doit avoir été approuvé par le MELS. Peut-être pourrait-il y avoir des critères d'approbation concernant les auteurs québécois se retrouvant dans les manuels. Même si ce ne sont que des extraits de roman ou des poèmes, certains auteurs doivent avoir été rendus accessibles aux élèves. Les auteurs québécois qui font figure de classiques pourraient être présents dans les manuels, certainement ceux de secondaire cinq puisque notre étude portait sur ce niveau.

¹¹⁴ Michel Thérien, *De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes*, p. 23, dans Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur, 1997.

Le bagage culturel transmis aux élèves aurait ainsi une constance, celle d'avoir des auteurs québécois incontournables qui ont été enseignés. Il se créerait alors une culture littéraire québécoise transmise de génération en génération. Il devient justifié de vouloir transmettre un héritage commun à notre peuple vu notre situation géographique particulière maintes et maintes fois évoquée.

BIBLIOGRAPHIE

Manuels scolaires

- 1921 : *Lectures littéraires et scientifiques*, Washington, Frères des Écoles chrétiennes, 458 p.
- 1932 : *Langue française : quatrième livre : exercices des 6e, 7e et 8e années*, Washington D.C., Frères des Écoles chrétiennes, 554 p.
- 1948 (1957): *Lectures littéraires*, Laprairie, tome 1, Frères de l'instruction chrétienne, 447p.
- 1950 : *Mon livre de français*, Montréal, Les Frères du Sacré-cœur, Septième année, 375 p.
- 1955 : *Lectures littéraires*, tome 2, Laprairie, Frères de l'instruction chrétienne, 513 p.
- 1958 : *Langue Française*, 6^e – 7^e années, Saint-Vincent-de-Paul, Les Frères Maristes et Louise-Laurence Bernard, Éditions des Frères Maristes, 510p.
- 1964 : *Mon livre de français*, série A, Septième année, Ottawa, Les frères du Sacré-cœur, 477 p.
- 1981 : *Le français au secondaire V*. Albert Caya, Pierre Gratton, Brault et Bouthillier, 148 p.
- 1988 et 1990 : *Perspectives 5^e : À lire*. James Rousselle, Huguette Lachapelle et Michel Monette, Montréal, Centre éducatif et culturel, 203 p.
- 1995 : *D'un chapitre à l'autre : français, secondaire 5*. Michel David, Montréal, Guérin, 197 p.
- 1996 : *La langue de chez nous : français 5e secondaire*, cahier d'activités (Exercices d'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe), Raymond Paradis, Montréal, Éditions Marie France, 183 p.
- 2000 : *Le français un défi : 5^e secondaire*, Michel David, Guérin, Montréal, 314 p.
- 2001 : *Bilans, français 5^e secondaire*, James Rousselle (directeur de collection) et Emanuele Setticasì, Anjou, CEC, 282 p.
- 2001 : *Répertoires*. Sylvio Richard en collaboration avec Sophie Aubon, Chantal Drapeau, Liette Lacroix et Marie-Sylvie Legault, Montréal, Éditions HRW, 2001

Ouvrages théoriques

BEAUDET Marie-Andrée et Clément MOISAN, « La légitimation de nouveaux corpus dans les récents manuels de littérature québécoise », dans Denis Saint-Jacques. *Que vaut la littérature*, Québec, Éditions Nota Bene, 2000, p. 91-109

BEAUDOIN Josée, « La littérature au cégep depuis la réforme de l'enseignement collégial en 1994 », mémoire de maîtrise, Faculté des Lettres, Université Laval, 1999

BIRON Michel, François DUMONT et Élisabeth NARDOUT-LAFARGE, *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 2007

BOUTIN Jean-François, « La problématique du corpus de textes littéraires en classe de langue première », thèse, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, 1999

DEMERS Dominique, « Plaidoyer pour la littérature jeunesse », dans *Québec français*, printemps 1998, numéro 109, p. 28-30

DORION Jacques, *Les écoles de rang au Québec*, Montréal, Les éditions de l'homme, 1979

ÉMERY-BRUNEAU Judith, « Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques », thèse, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 2010

GERVAIS Bertrand, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993

GIASSON Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Éditeur Gaëtan Morin, 2000

LAFRENIÈRE Hélène, *Histoire et histoires de vie des écoles de rang*, mémoire, M.A., département d'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 1997

LEBRUN Monique, « Dilemme cornélien en classe de français ou comment doser la part de réponse personnelle du lecteur », dans M. Noël-Gaudreault (dir). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*, Québec, Nuit Blanche éditeur, 1997, p. 49-74

LEBRUN Monique, *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2006

LECLERC Richard, *Histoire de l'éducation au Québec : des origines à nos jours*, Sillery, éditions du Bois-de-Coulonge, 1989

LEMELIN André et Claude MARCIL, *Le purgatoire de l'ignorance : L'éducation au Québec jusqu'à la Grande Réforme*, Saint-Nicolas, MNH, 1999

MELANÇON Joseph, Clément MOISAN et Max ROY, *Discours d'une didactique : la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967)*, Québec, Nuit Blanche éditeur, 1988

MELANÇON Robert, *Qu'est-ce qu'un classique québécois?*, Les grandes conférences, Montréal, Fides, 2004

MOISAN Clément, *Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?*, Paris, Presses Universitaires de France, « Littérature moderne », 1987

NOËL-GAUDREAU Monique, dir., *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur, collection « Cahiers du Creliq (Les) », 1997

PELLETIER Jacques, *Le roman national*, Montréal, VLB édition, 1991

ROBERT Lucie, *L'institution du littéraire au Québec*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, collection « Vie des lettres québécoises », 1989

ROY Camille, *Essais sur la littérature canadienne*, Montréal, Beauchemin, 1936

ROY Camille, *Nos problèmes d'enseignement*, Montréal, Éditions Albert Lévesque, 1935

ROY Camille, *Pour conserver notre héritage français*, Montréal, Beauchemin, 1937

SAINT-JACQUES Denis, « La reconnaissance du littéraire dans le texte », dans Louise Milot et Fernand Roy, *La littérarité*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 1991, p. 59-69

SORIN Noëlle, « Les classiques pour la jeunesse ; Une proposition d'un parcours de lecture littéraire », dans *Québec français*, automne 2005, numéro 139, p. 79-82

THÉRIEN Michel, « De la définition du littéraire et des œuvres à proposer aux jeunes », dans Monique Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives*, Québec, Nuit blanche éditeur, 1997, p. 19 à 31

THÉRIEN Michel, « Imaginaire et enseignement du français au secondaire : pour une autre approche de la littérature », dans *Religiologiques*, numéro 1, printemps 1990, page consultée le 17 février 2007, [en ligne] <http://www.unites.uqam.ca/religiologiques/index.html>

Sources ministérielles

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, Bibliothèque de la Législature du Québec, 1963

Programmes

1980 : *Français langue maternelle - 5e secondaire - Formation générale - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1980

1995 : *Le français - Enseignement secondaire - Programme d'études*, Ministère de l'éducation, c1995

2002 : *Programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2002

ANNEXE 1

Liste des tableaux

Tableau 4.1 : Nationalité des auteurs de 1921 à 2001.....	35
Tableau 4.2 : Nationalité des auteurs avant 1964.....	36
Tableau 4.3 : Nationalité des auteurs après 1964.....	37
Tableau 4.4 : Auteurs étrangers et années où ils apparaissent dans les manuels après 1964.....	38
Tableau 4.5 : Présence des auteurs entre 1921 et 2001 et leur nationalité.....	39
Tableau 4.6 : Auteurs présents avant et après 1964.....	40
Tableau 4.7 : Nationalité des auteurs selon le manuel.....	42
Tableau 4.8 : Auteurs revenant le plus souvent selon Monique Lebrun.....	44
Tableau 4.9 : Auteurs les plus populaires de 1921 à 2001.....	46
Tableau 4.10 : Auteurs provenant d'avant le dix-septième siècle.....	50
Tableau 4.11 : Nombre de textes présents dans le corpus selon l'origine de leur auteur avant 1964 comparé à l'origine des auteurs avant 1964 (tableau 4.2).....	52
Tableau 4.12 : Nombre de textes présents dans le corpus selon l'origine de leur auteur après 1964 comparé à l'origine des auteurs avant 1964 (tableau 4.3).....	53
Tableau 4.13 : Textes les plus populaires entre 1921 et 2001.....	54
Tableau 4.14 : Nationalité de l'auteur selon le type de texte.....	56
Tableau 4.15 : Liste des chansons dans les manuels de 1964 à 2001.....	58
Tableau 4.16 : Auteurs religieux québécois.....	59
Tableau 4.17 : Utilisation des textes littéraires pour l'enseignement du français avant 1964.....	70
Tableau 5.1 : Auteurs les plus populaires de 1921 à 2001 selon qu'ils soient présents avant ou après 1964.....	86

ANNEXE 2

Exercices de prononciation du manuel de 1958

V. EXERÇONS-NOUS À BIEN PARLER.

« Je prononce bien chaque consonne »

398. 1. Lisez ces mots par couple. N'allongez pas le son (è) du deuxième mot.

Il mène, il traîne – couvertes, verre – chercher, chair – merles, maire – extrême, contraire – élèves, titulaires – fauvettes, sévère – règne, reine.

2. Lisez en conservant le même son du (è) dans les mots suivants.

Stratagème, derrière, passerelle, qu'est-ce ?, pièce, pierre, Leclerc, ouvert, cruel, règle, siècle, merveille, paraissent, tendresse, fillettes, vous faites, remettre, fenêtre, ouverte, première neige.

3. Lisez en évitant les défauts signalés au numéro 349, 3.

Pierre, militaire, hiver, caractère, retardataire, commissaires, mousquetaires, dictionnaire, antennes, essaient, réserve, jetaient, battait, il tenait, secret, auprès, herbes, dernière, intérêt.

399. DEVINETTE – Quel est le sport que les poissons n'aiment pas ?

Clé : (è)

PROVERBE À COMPLÉTER – ‘‘Les petits ruisseaux font les ...’’

* * * *

400. Lisez. Marquez bien la différence entre les diverses consonnes continues.

Reprises, indice – surprise, police – fuse, glisse – curiosité, exercice – Jésus, insu – ressaisir, justesse – étage, tâche – mijoter, chaumine – sujet, marchait – neige, cloche – songer, approcher – garçon, buisson – résidu, cire – j'ai, schéma.

401. DEVINETTE – Quel est l'ami le plus malheureux ?

Clé : ‘‘s’’ entre deux voyelles.

PROVERBE À COMPLÉTER – ‘‘Quand le chat n'est pas là ...’’

402. RÉCITATION – Apprenez ce texte en soignant les son (è) et les consonnes (z, s, j, ch) dans les mots marqués d'un petit (1)¹¹⁵.

¹¹⁵ *Langue Française*, 6^e – 7^e années, Saint-Vincent-de-Paul, Les Frères Maristes et Louise-Laurence Bernard, Éditions des Frères Maristes, 1958, p. 121